

# Der Masterabschluss in der Sozialen Arbeit:

Perspektiven, Übergänge und Geschlechtersegregation auf dem  
Arbeitsmarkt

The Master degree of Social Work: Perspectives, Transitions and  
Gender Segregation on the labour market.

---

Masterthesis zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Arts (M.A.)

Im Studiengang  
Soziale Arbeit

Erstprüferin: Frau Prof. Dr. phil. Gudrun Ehlert  
Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. rer. soc. Armin Wöhrle

12.12.2012  
Hochschule Mittweida – University of Applied Sciences  
Eingereicht von: Antje Mandy Hepperle  
Matrikelnummer: 24041

Bibliographische Beschreibung:

Hepperle, Antje Mandy:

Der Masterabschluss in Sozialer Arbeit: Perspektiven, Übergänge und Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt. – 2012 . – 87 S. Roßwein, Hochschule Mittweida, Fachbereich Sozialwesen, Masterarbeit 2013

Referat:

Das Hochschulsystem ist durch die Umsetzung der Bologna-Reform im Umbruch. Der Arbeitsmarkt steht vor der Situation, Position zu Bachelor- und Masterabsolvent/-innen zu beziehen. Ziel der Masterarbeit ist es, die beruflichen Perspektiven für Masterabsolvent/-innen in der Sozialen Arbeit auf dem Arbeitsmarkt zu analysieren. Dabei findet die Kategorie Geschlecht besondere Berücksichtigung, denn die Karriereverläufe zwischen Männern und Frauen unterscheiden sich. Besondere Aufmerksamkeit wird auf den Prozesscharakter des Überganges vom Masterstudium in den Arbeitsmarkt gelegt. Übergänge gestalten sich vielschichtig, denn neben Arbeitsmarktsituationen, sozialpolitischen Vorgaben, der Professionalisierung und Disziplinwerdung der Sozialen Arbeit spielen Einstellungen, Meinungsbilder, aber auch biographische Erfahrungen eine Rolle für gelingende Übergänge.

# Inhaltsverzeichnis

Inhalt	Seite
<b>I. Einführung</b>	<b>1</b>
<b>II. Soziale Arbeit als Profession</b>	<b>3</b>
<b>1. Soziale Arbeit als ‚Frauenfach‘ und ‚Frauenberuf‘</b>	<b>4</b>
1.1 Begriffsbestimmung und historische Einordnung	4
1.1.1 Ein geschichtlicher Abriss der Sozialarbeit	4
1.1.2 Ein geschichtlicher Abriss der Sozialpädagogik	5
1.1.3 Der Begriff ‚Sozialwesen‘ und ‚Soziale Arbeit‘	6
1.1.4 Identitätssuche in der Sozialen Arbeit	7
1.2 Eine zusammenfassende Einschätzung des Arbeitsmarktes für Sozialarbeiter/-innen	8
1.2.1 Im Spannungsgefüge zwischen Fachkräftemangel und prekären Beschäftigungsbedingungen	8
1.2.2 Der Arbeitsmarkt für Sozialarbeiter/-innen in Zahlen	10
1.2.3 Zum Geschlechterverhältnis in der Sozialen Arbeit	10
1.3 Sozialarbeiterinnen in Leitungspositionen	12
1.4 Frauen in der Wissenschaft	15
1.5 Fazit	16
<b>2. Perspektiven und Übergangsmöglichkeiten des Masterabschlusses in der Sozialen Arbeit unter dem Blickwinkel von Geschlecht</b>	<b>17</b>
2.1 Der Bologna-Prozess	17
2.1.1 Der Begriff Bologna-Prozess	17
2.1.2 Bologna in der Sozialen Arbeit	17
2.1.3 Bologna und Geschlecht	18
2.1.4 Übergänge in Zahlen	19
2.2 Übergang I – vom Bachelor- in das Masterstudium bzw. in den Arbeitsmarkt	19
2.2.1 Einflussfaktoren zur Wahl des Masterstudiums	20
2.2.2 Das Geschlecht als bedeutsamer Einflussfaktor auf die Entscheidung für oder gegen ein Masterstudium	21
2.3 Übergang II – vom Masterstudium in den Arbeitsmarkt	21
2.3.1 Der Masterabschluss auf dem Arbeitsmarkt	22
2.3.2 Der Masterabschluss aus Sicht der Sozialen Arbeit	23
2.4 Übergang III – vom Masterstudium in die Wissenschaft	23
2.4.1 Das Masterstudium aus der Perspektive der Nachwuchswissenschaftler/-innen	23
2.4.2 Die Promotion aus Sicht der Sozialen Arbeit	23
2.5 Fazit	24

<b>III. Forschungsdesign</b>	25
1. Forschungsfragestellungen (Perspektiven, Geschlechtersegregation, Übergänge)	26
2. Die inhaltsanalytische Auswertung von Stellenangeboten	28
2.1 Häufigkeitsanalyse	28
2.2 Inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalysen	29
3. Die inhaltsanalytische Auswertung der Gruppendiskussion	32
3.1 Gegenstand und Zielsetzung der Gruppendiskussion	32
3.2 Planung und Durchführung der Gruppendiskussion	33
3.2.1 Der Diskussionsleitfaden	33
3.2.2 Gruppenart und Gruppenumfang	35
3.2.3 Rahmenbedingungen der Gruppendiskussion	35
3.2.4 Durchführung der Gruppendiskussion	36
3.3 Auswertung der Gruppendiskussion	38
3.3.1 Gütekriterien der Analyse	38
3.3.2 Grundprinzipien der Analyse	39
3.3.3 Verlauf des Analyseprozesses	40
<b>IV. Übergang II – vom Masterstudium in den Arbeitsmarkt: Ergebnisse der Analyseverfahren</b>	42
1. Vom Masterstudium in den Arbeitsmarkt: Perspektiven	43
1.1 Die neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt in Zahlen	43
1.1.1 Häufigkeitsverteilungen der (Hochschul)abschlüsse	43
1.1.2 Häufigkeitsverteilung der Tätigkeitsfelder für Sozialarbeiter/-innen	47
1.1.3 (Hochschul)abschlüsse und ihre Zuordnung zu Tätigkeitsfeldern	47
1.1.4 (Hochschul)abschlüsse und ihre Zuordnung zu Tätigkeitsebenen	49
1.2 Die neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt aus der Perspektive der Masterabsolventen	50
1.2.1 Bologna und der Arbeitsmarkt	50
1.2.2 Bewertung von Bologna	52
1.2.3 Die (neue) Hierarchie der Abschlüsse	55
1.2.4 Funktionen des Mastergrades	59
1.3 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse zu Perspektiven	63
2. Geschlechtersegregation	64
2.1 Karriereverläufe in der Sozialen Arbeit: Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen	64
2.1.1 Tabu in der Sozialen Arbeit: Karriere	64
2.1.2 Mechanismus für männliche Karriereentwicklung in der Sozialen Arbeit: der 'gläserne Fahrstuhl'	65
2.1.3 Mechanismus für weibliche Karriereentwicklung in der Sozialen Arbeit: die 'gläserne Decke'	67
2.2 Faktoren für die Verfestigung von Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen	69
2.2.1 Schlechte Entlohnung zur Aufrechterhaltung des Status Quo	69
2.2.2 Fehlende Standesorganisation und brüchige Identität	70
2.2.3 Kinder und Kinderwunsch als Karrierebremse	72
2.3 Chancen: ein neues Selbstverständnis	73
2.4 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse zu Geschlechtersegregation	73

3. Übergänge	75
3.1 Die Übergangsforschung	75
3.1.1 Übergangsriten	75
3.1.2 Statuspassage	75
3.1.3 Transitionen	76
3.2 Übergang Studium-Beruf der Mainzer Universitätsstudie	78
3.2.1 Quantitative Verfahren	78
3.2.2 Qualitative Verfahren	81
3.3 Entwicklung eines weiterführenden Forschungsdesigns	82
3.3.1 Konzeptionelle Basis	82
3.3.2 Forschungsfragestellungen	83
3.3.3 Empirische Vorgehensweise	84
4. Kritische Reflexion/Schlusswort	87
V. Literaturverzeichnis	90
VI. Anhang (auf CD-ROM in entsprechenden Ordnern)	
1. Daten zur Stellenanalyse	
a. Stellenangebote	
b. Statistische Auswertung	
c. Telefonprotokoll des Nachfassens	
2. Daten zur Gruppendiskussion	
a. Einladung zur Gruppendiskussion	
b. Datenschutzerklärung	
c. Material für Gruppendiskussion (Studienergebnisse FH-Düsseldorf)	
d. Transkription der Gruppendiskussion	
e. Auswertungsetappen	
(1) Postscript	
(2) Brainstorming	
(3) Freies Sammeln	
(4) Bündelung von Facetten	
(5) Frequenzanalyse	
(6) Kernsätze und Fokussierungsmetaphern	
(7) Ordnungsprinzipien/Grounded Theory	
f. Markierungen der Co-Leserinnen zur Identifikation von Kernsätzen und Fokussierungsmetaphern	
(1) Person 1	
(2) Person 2	
(3) Person 3	

## Abkürzungsverzeichnis

AiP	Arzt/Ärztin in Praktikum
AGJ	Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe
ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst
B.A.	Bachelor of Arts
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
et al.	und andere
FH	Fachhochschule
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
isa	Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt der Universität Duisburg/Essen
KMK	Kultusministerkonferenz
M.A.	Master of Arts
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
o. ä.	oder ähnliches
o. g.	oben genannt
o. J.	ohne Jahr
u. a.	unter anderen
TVöD-SuE	Tarifvertrag des öffentlichen Dienst/Sozial- und Erziehungsdienst
Uni	Universität
usw.	und so weiter
u. U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
vs.	versus
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

# I. Einführung

Mit dem Bologna-Prozess sollte bis zum Jahr 2010 ein einheitlicher europäischer Hochschulraum geschaffen und dadurch Mobilität, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit gefördert werden. Hochschulabschlüsse sollten europaweit vergleichbar werden durch ein zweistufiges System von Studienabschlüssen (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Bologna-Prozess>, 01.03.2012).

Aber welche Rolle spielen die neuen Abschlüsse – Bachelor und Master – auf dem Arbeitsmarkt? Dort scheint gähnende Ratlosigkeit zu herrschen, wie Andreas Pallenberg es treffend formuliert: „Wer sich mit einem Bachelor- oder Masterabschluss auf Stellen bewirbt, trifft immer noch auf wohlwollende Unkenntnis. Besonders die Arbeitgeber differenzieren hier kaum und honorieren den Mehraufwand für den Master bisher nur selten“ (vgl. [http://www.wilabonn.de/BIKU\\_2009\\_23\\_bachelor.pdf](http://www.wilabonn.de/BIKU_2009_23_bachelor.pdf), 01.03.2012). In einer Studie der Fachhochschule Düsseldorf beurteilten Arbeitgeber das zweistufige Studienmodell als intransparent. Auf die Frage, ob im Bewerbungsprozess ein Unterschied zwischen Bachelor- oder Masterabsolvent/-innen gemacht wird, verneinten 86% der befragten Arbeitgeber. Die Mehrheit verneinte ebenfalls die Frage, ob bei den Gehältern zwischen Bachelor- und Masterabsolvent/-innen unterschieden wird. Die Abschlussart spielt bei der Einstellung zu 13% eine Rolle, die Abschlussnote zu 25%. Priorität wird auf die praktische Arbeitserfahrung (63%) gelegt (vgl. [http://www.wilabonn.de/BIKU\\_2009\\_23\\_bachelor.pdf](http://www.wilabonn.de/BIKU_2009_23_bachelor.pdf), 01.03.2012). Daraus könnte man vermuten, der Abschluss spiele überhaupt keine Rolle. Hauptsache irgendein Hochschulabschluss ist vorhanden. Lohnt sich dann der Aufwand für den Master? 15% der befragten Arbeitgeber vermuten bei Masterabsolvent/-innen eine höhere persönliche Reife als bei Bachelorstudent/-innen. In absehbarer Zeit wird der zusätzliche Aufwand eines Masterabschlusses entsprechend bewertet werden – zumindest in der akademischen Welt der Universitäten und Forschungseinrichtungen (vgl. [http://www.wilabonn.de/BIKU\\_2009\\_23\\_bachelor.pdf](http://www.wilabonn.de/BIKU_2009_23_bachelor.pdf), 01.03.2012). Grenzt man den Blickwinkel auf die Soziale Arbeit ein, stellt sich hier die Frage, ob die neuen Studienabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt angekommen sind und welche Rolle sie in der Sozialen Arbeit spielen. Werden die Abschlüsse gleich behandelt oder wird zwischen Bachelor und Master differenziert? Sofern eine Differenzierung stattfindet, in welcher Form findet sie statt?

Neben der Frage, welche Akzeptanz und Anwendung der Masterabschluss in der Sozialen Arbeit erfährt, bildet ein zweiter Schwerpunkt der Masterthesis die Frage, welche Chancen der Masterabschluss speziell Frauen sowie der Profession als Ganzes bietet. Soziale Arbeit ist ein klassisches ‚Frauenfach‘. Laut OECD bilden Frauen in fast allen Ländern die Mehrheit der Studierenden und Absolventen. Frauen wählen überwiegend ein Studium aus den Fächergruppen Erziehungswissenschaften, Gesundheit und Soziales sowie Geisteswissenschaften und Kunst. ‚Männerfächer‘ sind dagegen Ingenieurwissenschaften, Fertigung, Bauwesen und Naturwissenschaften (vgl. <http://www.mastermap.de/news/artikel/oecd-bildungsstudie/>, 01.03.2012). Nach Leuze & Strauß sind Frauen auf dem Arbeitsmarkt gegenüber Männern nach wie vor benachteiligt. Sie arbeiten häufig gar nicht oder in Teilzeit, üben wenig anerkannte Dienstleistungstätigkeiten aus und nehmen kaum Führungspositionen ein. Das Einkommen ist meist sehr gering. Fächer wie Sozial-, Erziehungs- oder Pflegewissenschaften werden gesellschaftlich geringer eingeschätzt, weil sie mit dem kulturell verankerten Geschlechter- und Rollenschema einhergehen: So liegt Reproduktionsarbeit (bspw. Erziehung von Kindern) in der ‚Natur der Frau‘ (vgl. [http://bibliothek.wzb.eu/wzbrieftarbeit/WZBriefArbeit022009\\_leuze\\_strauss.pdf](http://bibliothek.wzb.eu/wzbrieftarbeit/WZBriefArbeit022009_leuze_strauss.pdf), 01.03.2012). An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwieweit der Masterabschluss in der Sozialen Arbeit Frauen eine gerechte Partizipation am Arbeitsmarkt ermöglicht bzw. der gesamten Profession zu mehr Ansehen verhilft.

Im Kapitel ‚Soziale Arbeit als Profession‘ werden die theoretischen Grundlagen gelegt und Begriffe bestimmt. Zunächst findet ein geschichtlicher Abriss zum Thema Soziale Arbeit als Profession statt. Darüber hinaus wird das Geschlechterverhältnis in der Sozialen Arbeit näher beleuchtet – vor allem in Leitungspositionen und in der Wissenschaft. Anschließend wird die Diskussion um die neuen Hochschulabschlüsse eröffnet und drei gängige Übergangsphasen werden allgemein betrachtet:

- Übergang I: vom Bachelorstudium in das Masterstudium bzw. in den Arbeitsmarkt
- Übergang II: vom Masterstudium in den Arbeitsmarkt
- Übergang III: vom Masterstudium in die Wissenschaft

Mein besonderes Forschungsinteresse liegt auf dem zweiten Übergang: vom Masterstudium in den Arbeitsmarkt, welches in dieser Masterarbeit untersucht wird.

Im Kapitel ‚Forschungsdesign‘ werden die drei Forschungsschwerpunkte (im Folgenden hervorgehoben) mit entsprechenden Fragestellungen dargelegt:

- Welche **Perspektiven** bietet der Masterabschluss Sozialarbeiter/-innen auf dem Arbeitsmarkt?
- Wie verläuft die **Geschlechtersegregation** in der Sozialen Arbeit und welche Rolle könnte der Masterabschluss dabei spielen?
- Wie gestalten sich die **Übergänge** vom Masterstudium in den Arbeitsmarkt bzw. in verantwortungsvolle Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit?

Des Weiteren werden die Forschungsmethoden erläutert und ihre Verwendung begründet. Neben den quantitativen Daten der Stellenanalyse werden qualitative Daten aus einer Gruppendiskussion mit Masterabsolvent/-innen, die berufsbegleitend Soziale Arbeit studiert haben, gewonnen und ausgewertet werden.

In Kapitel IV werden die Ergebnisse der Datenanalyse im Zusammenhang mit der Forschungsfragestellung im Bericht aufbereitet. Die Stellenanalyse wird Aufschluss geben, inwieweit die neuen Hochschulabschlüsse sich auf dem Arbeitsmarkt widerspiegeln, sprich: Wird Bachelor und Master bereits explizit in Stellenangeboten erwähnt? Für welche Tätigkeiten wird ein Bachelorabschluss gefordert und für welche Tätigkeiten ein Master? Um die Zahlen der Stellenanalyse adäquat interpretieren zu können, soll die Gruppendiskussion herangezogen werden. Einstellungen, Phantasien, aber auch Erfahrungen mit den neuen Hochschulabschlüssen werden reflektiert. Besondere Beachtung finden dabei die unterschiedlichen Karriereverläufe zwischen Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen. Den Übergang vom Masterstudium Soziale Arbeit in den Beruf bzw. der Übergang von Sozialarbeiterinnen in verantwortungsvolle Positionen (bspw. Leitung) möchte ich als Transition i. S. von Harald Welzer (1993) erfassen. An dieser Stelle werde ich grundlegende Überlegungen zu einem weiterführendem Forschungsvorhaben darlegen.

Den Abschluss bilden ein kritisches Schlusswort und das Literaturverzeichnis. Die Daten zur Stellenanalyse und Gruppendiskussion mit den einzelnen Auswertungsetappen liegt aufgrund des starken Umfangs auf CD-ROM vor.



## II. Die Soziale Arbeit als Profession

„Ich denke, das war auch was relativ Naives, also ich denk, das war so ein Interesse an Menschen, an Zusammenhängen, auch psychologische Zusammenhänge, aber auch Interaktion mit Menschen, und ich denk solche Themen“  
(Interviewperson P6 zum Thema Studienmotivation für Pädagogik in Nierobisch 2010, S. 111)

Soziale Arbeit gilt als klassisches ‚Frauenfach‘. In sozialen Berufen liegt der Frauenanteil bei etwa 77% (IAB 2006 zitiert nach Klein 2007, S. 1). Die Zahl der beschäftigten Frauen in den Sozial- und Erziehungsberufen hat zwischen 1999 und 2004 um 14,8 % zugenommen. Die Beschäftigungszahl bei Männern lag bei nur 1,6 %. (BMFSFJ zitiert nach Klein 2007, S. 1). Das Fachgebiet spricht aus der Geschichte heraus im besonderen Maße mehr Frauen als Männer an. Die Sozialisation von jungen Mädchen und Frauen zielt nach wie vor noch darauf ab, einen eher selbstlosen, helfenden und kontrollierenden Kommunikationsstil<sup>1</sup> herauszubilden, während Männer einen distanzierten, aggressiv-entwertenden und sich beweisenden Kommunikationsstil (unbewusst) bevorzugen. Diese in der Sozialisation erworbenen Kommunikationsmuster finden sich in den entsprechenden Berufen wieder: das selbstlose Helfen der Frauen versus das auf die Sache bezogene Planen und Entwickeln sowie die Darstellung beruflicher Erfolge und Durchsetzungskraft der Männer. Doch bevor ich auf die Bedeutung von Geschlecht und die Geschlechterverhältnisse in der Sozialen Arbeit eingehe, werde ich zunächst grundlegende Begriffe klären.

### 1.1 Begriffsbestimmung und historische Einordnung<sup>2</sup>

Wie Elke Kruse (2004) beschreibt, stellen sich bei der Auseinandersetzung mit den Ausbildungen im Sozialwesen sehr bald Fragen nach der Verwendung von Begriffen ‚Soziale Arbeit‘, ‚Sozialarbeit‘, Sozialpädagogik‘.

„Sozialarbeit und Sozialpädagogik unterscheiden sich historisch in ihrer Zielsetzung und ihrer theoretischen Orientierung sowie in den mit ihnen einhergehenden beruflichen Aufgaben und Tätigkeitsfeldern. Im allgemeinen Verständnis wird Sozialarbeit aus seiner (sic!) Geschichte heraus mit Hilfe und Fürsorge und Sozialpädagogik mit Erziehung und Bildung verbunden“ (Bock 1997, Hering/Münchmeier 2000 zitiert nach Kruse 2004, S. 25).

#### 1.1.1 Ein geschichtlicher Abriss der Sozialarbeit

Die Entstehung der Sozialarbeit ist sicherlich nicht allein mit der christlichen Nächstenliebe zu erklären. Müller (1982) bringt die provokante These ins Spiel, dass Sozialarbeiter/-innen keine professionellen Helfer sind, sondern Verwalter/-innen von Spenden und Steuergeldern. Aus diesen werden Menschen unterstützt, die das zum Überleben Notwendige nicht aus eigener Arbeit erwirtschaften können. Dabei bekräftigt er die Ansicht von Mollenhauer, der die Ursprünge der Sozialarbeit in der industriellen Gesellschaft sucht (vgl. Müller 1982, S. 13/14). Auf der anderen Seite beriefen sich die christlichen Orden immer wieder auf Mildtätigkeit und Barmherzigkeit für den Nächsten und betrachteten die Verstaatlichung der Hilfstätigkeit mit den Bismarck'schen Sozialgesetzen am Ende des 19. Jh. mit großer Skepsis (vgl. ebd.: 15/16). Damals waren die sogenannten ‚Armenpfleger‘ keine professionellen Helfer, sondern „Administratoren, die durch Ausbildung und Berufstätigkeit darauf vorbereitet wurden, *individuell Hilfe* zu verweigern, um ein *gesellschaftliches* Ziel zu erreichen: Menschen dazu zu bringen, arbeiten zu wollen, auch wenn es keine Arbeit gab, Kinder zu zeugen und zu erziehen, auch wenn diese Kinder keine Perspektive hatten, der gesellschaftlichen Ordnung zu dienen, auch wenn diese gesellschaftliche Ordnung ihren Interessen nicht dienlich war“ (ebd.: 19).

Erst um die Jahrhundertwende entstand durch die bürgerliche Jugend- und Frauenbewegung eine soziale Bewegung, die sich um einen neuen Umgang mit Armut, Hilflosigkeit und Erziehungsbedürftigkeit bemühte. Teilhaberinnen und Teilhaber dieser aktiven Bewegung gaben ihre Praxiserfahrung an andere interessierte Frauen und Männer weiter. So praktizierten und lehrten sie einen neuen Typus methodischen Arbeitens, welcher Jahrzehnte später in die Ausbildung von Kommunen und Wohlfahrtsverbänden aufgenommen wurde (vgl. ebd.: 20). Eine der Teilhaber/-innen an der sozialen Bewegung war Alice Salomon. Als Frauenrechtlerin und Ökonomin war ihr bald klar geworden, dass ehrenamtliche Tätigkeiten in Wohlfahrtsorganisationen für Frauen auf Dauer keine neuen Berufsfelder erschließen. Frauen müssen Zugang zu hauptamtlichen Tätigkeiten der Armenfürsorge erhalten, und zwar durch eine anspruchsvolle Berufsausbildung, wenn nicht wieder Männer dominieren sollten (vgl. ebd.: 137). In der Eröffnungsrede der

---

<sup>1</sup> Bei den Kommunikationsstilen handelt es sich um eine bestimmte Art und Weise, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, zu sprechen und die Beziehung zu gestalten. Mit jedem Stil verbindet sich ein Gemisch aus Bedürfnissen, Gefühlen, Stimmungen und Absichten. „Alles steckt zwar in jedem“, dennoch sind bei Menschen bestimmte Strömungen besonders ausgeprägt. Jeder hat bevorzugte Muster der Kontaktgestaltung und ein bestimmtes Vermeidungsverhalten. Das ist aus dem lebensgeschichtlichen Hintergrund zu erklären (vgl. Schulz von Thun 2010).

<sup>2</sup> Anzumerken ist, dass ich mich nach dem Zweiten Weltkrieg auf die Entwicklung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik der alten Bundesrepublik beziehe. Die DDR trat 1989/90 dem alten Bundesgebiet bei und gliederte sich dem bestehenden Status Quo an. Deshalb ist an dieser Stelle der Weg der Sozialen Arbeit in der DDR nicht relevant.

Sozialen Frauenschule Berlin am 15.10.1908 brachte Salomon diesen Entwicklungsschritt auf den Punkt: „ (...) Es ist ein Wunsch und Hoffnung der Gründer unserer Schule, daß Sie hier Ihre Arbeit finden sollen“ (ebd.: 139).

Nach der Pionierphase und Gründungen der Sozialen Frauenschulen folgten vier weitere Phasen:

- **Phase des Ausbaus und Konsolidierung in den 1920er Jahren** (vgl. Kruse 2004, S. 40/41). Durch die Folgen des Ersten Weltkrieges wurde die Fürsorgearbeit ausgebaut. Neue Bereiche und Zielgruppen kamen hinzu und dies hatte einen Gründerboom sozialer Ausbildungsstätten zur Folge. Die Sozialen Frauenschulen etablierten sich zu Wohlfahrtsschulen auf mittlerer Ebene des Bildungssystems, um eine Vielzahl von Mädchen und Frauen zu erreichen. Diese Wohlfahrtsschulen waren auf der Ebene höherer Fachschulen angesiedelt. Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz aus dem Jahre 1922, das Jugendgerichtsgesetz von 1923 und die Fürsorgeverordnung des Jahres 1924 trugen zur Konsolidierung des Berufs und der Ausbildung bei (vgl. ebd.: 45).
- **Phase des Stillstands und der Rückentwicklung in den 1930er und 1940er Jahren** (vgl. ebd.: 50). „Die neuen politischen Verhältnisse, durch die die Ausmerzungen von Randgruppen gefördert wurde, beeinflussten die Ausrichtung der sozialen Arbeit und ihrer Ausbildung (...). Entwicklungen abseits des politisch Erwünschten kamen zum Erliegen. Wohlfahrtspflege wurde im Nationalsozialismus zunächst als überflüssig angesehen, später jedoch in den Punkten, die sich für das Regime nutzbar machen ließen, geschätzt“ (vgl. ebd.: 51).
- **Phase des Neubeginns in den 1950er Jahren** (vgl. ebd.: 57). Der wirtschaftliche Aufschwung nach Kriegsende führte zur Gewichtsverlagerung von der materiellen-wirtschaftlichen zur psychologischen Hilfe (vgl. Pfaffenberger 1956 zitiert nach Kruse 2004, S. 58). In der Ausbildung wurde an den Prinzipien vor 1933 angesetzt, aber der konzeptionslose Anfang auf niedrigem Niveau setzte die in der NS-Zeit begonnene Dequalifizierung des sozialen Berufes fort (vgl. Hering/Münchmeier 2000 zitiert nach Kruse 2004, S. 58/59). Die notwendige Neuorientierung ließ auf sich warten (Pfaffenberger 1981 zitiert nach Kruse 2004, S. 59), da der Nationalsozialismus seine Schatten noch weit in die 1950er Jahre auf die Ausbildung warf (vgl. Baron 1986, S. 61 zitiert nach Kruse 2004, S. 61). Neben der Erarbeitung eines neuen Standpunktes musste die Ausbildung in dieser Zeit organisatorisch stabilisiert werden (vgl. Kruse 2003, S. 64).
- **Phase der Umstrukturierung und der ersten Aufwertung in den 1960er Jahren** (vgl. ebd.: 65). Die gesellschaftlichen Umbrüche wandelten auch die Sozialarbeit und neue Werte und Ideen bereicherten die Ausbildung. Sie wurde auf dem höheren Fachschulniveau festgeschrieben und es gab eine einheitliche Grundausbildung (bisher Dreiteilung in Jugendfürsorge, Gesundheitsfürsorge und Berufsfürsorge). Das Berufspraktikum als Bestandteil der Ausbildung wurde durch ein Kolloquium hervorgehoben. Der Begriff ‚Sozialarbeiter‘ löste den Begriff ‚Wohlfahrtspfleger‘ offiziell ab<sup>3</sup> (vgl. ebd.: 66).

Durch die allgemeine Bildungsreform in den 1970er Jahren wurde der Beruf des Sozialarbeiters/der Sozialarbeiterin zum zweiten Mal aufgewertet, indem die höheren Fachschulen auf Fachhochschulebene überführt wurden (siehe Abschnitt 1.1.3 Der Begriff ‚Sozialwesen‘ und ‚Soziale Arbeit‘ in Kapitel II).

### 1.1.2 Ein geschichtlicher Abriss der Sozialpädagogik

Im Gegensatz zur grundständigen Ausbildung für Wohlfahrtspflege/Fürsorge liegt der Grundstein für die Sozialpädagogik in einer Weiterbildung für Kindergärtnerinnen (vgl. Kruse 2004, S. 74). Einer der ersten Seminarorte für diese Weiterbildung war im Jahr 1887 das Berliner Pestalozzi-Fröbel-Haus, in welchem die Leiterin, Henriette Schrader-Breymann, die ersten Fortbildungskurse etablierte (vgl. ebd.: 75). Diese Zusatzausbildung zur ‚Jugendleiterin‘, konnte nach einer einjährigen, später nach einer dreijährigen praktischen Arbeit als Kindergärtnerin aufgenommen werden. Die Weiterbildung diente zur Vorbereitung auf Leitungsstellen in größeren Kindergärten, -horten und -heimen (vgl. von Derschau 1976 zitiert nach Kruse 2004, S. 75). Der Begriff ‚Jugendleiterin‘ erfolgte in Abgrenzung zur ‚Kindergärtnerin‘, um die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in ihren späteren Lebensphasen zu erfassen (vgl. Koblank 1961 zitiert nach Kruse 2004, S. 75). Der Lehrplan bestand aus theoretischen Fächern (Pädagogik, Gesundheitsleh-

<sup>3</sup> Bereits 1918, während der Verhandlungen um die erste staatliche Prüfungsordnung, wurde die Berufsbezeichnung ‚Sozialarbeiterin‘ vorgeschlagen. Dieser Begriff konnte sich aber nicht gegenüber ‚Fürsorgerin‘ durchsetzen (vgl. Salomon 1927 zitiert nach Kruse 2004, S. 22). Die Bezeichnung ‚Sozialarbeiterin‘ tauchte über die Jahrzehnte immer wieder auf (vgl. Koblank 1961, zitiert nach Kruse 2004, S. 22/23).

re, Unterrichtslehre etc.) und praktischer Arbeit in Kindergärten sowie Kochen und Hauswirtschaft (vgl. Derschau zitiert nach Kruse 2004, S. 76).

Auch in der Sozialpädagogik gab es mehrere Entwicklungsetappen:

- In den 1920ern wurde eine Änderung in der Ausbildung zur Jugendleiterin gefordert, da sich die Handlungsfelder ausdifferenziert hatten und die Anforderungen gestiegen waren. Jugendleiterinnen sollten ihren Beruf in der Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit von Jugendlichen finden. Sie sollten Mütter und Kindergärtnerinnen anleiten. Die entsprechenden Berufsorganisationen forderten eine Verankerung der Ausbildung zur Jugendleiterin an Akademien im Hochschulwesen. Dabei sollte ein mittlerer Schulabschluss als Zugangsvoraussetzung genügen (vgl. Kruse 2004, S. 76/77).
- In der Zeit des Nationalsozialismus gab es keine Förderung des Berufes (vgl. Koblack 1961 zitiert nach Kruse 2004, S. 78). Anzunehmen ist eine verstärkte Hinwendung zu nationalsozialistischen Ausbildungsinhalten (vgl. Kruse 2004, S. 78).
- Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Ausbildungsdauer in allen Bundesländern auf anderthalb Jahre angehoben. Dabei sollte stärker in Psychologie und Pädagogik differenziert und die Heilpädagogik berücksichtigt werden. Methoden von case- und group work sollten einfließen und sozialwirtschaftliche Fächer sowie Verwaltungskunde wurden aufgenommen. Der Ausbildungsweg zur Jugendleiterin war sehr langwierig. Zugangsvoraussetzung war eine Ausbildung zur Kindergärtnerin, ein mindestens dreijähriges Praktikum unter einjähriger Aufsicht einer ausgebildeten Jugendleiterin (vgl. Koblack 1961 zitiert nach Kruse 2004, S. 78). Diesen langen Weg gingen nur 3-5 % der Kindergärtnerinnen. Leitungspositionen wurden oftmals durch erfahrene Kindergärtnerinnen ausgefüllt (Hasenclever 1965 zitiert nach Kruse 2004, S. 80).
- In den 1960er Jahren wurden sozialpädagogische Berufe breiter diskutiert. Die Ausbildung zur Kindergärtnerin sollte angehoben und Ausbildungswege sollten vereinheitlicht werden, um weitere Zersplitterung zu vermeiden. Außerdem erhoffte man mit dem Beruf vermehrt Männer anzusprechen (vgl. ebd.: 80). Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahr 1967 war die Entscheidung gefallen, die Weiterbildung zur Jugendleiterin durch eine grundständige Ausbildung zu ersetzen (analog zur Sozialarbeiterin). Jugendleiterinnen sollten ihre dreijährige Ausbildung mit anschließendem Anerkennungsjahr an höheren Fachschulen für Sozialpädagogik erhalten, während die Kindergärtnerinnen eine zweijährige Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik absolvieren und anschließend ein einjähriges Anerkennungsjahr durchlaufen sollten (vgl. Oelschlägel 1978/1984 und Frey 1998 zitiert nach Kruse 2004, S. 81). Ebenfalls im Jahr 1967 wurde der Begriff ‚Sozialpädagogin/Sozialpädagoge‘ eingeführt, während der Begriff ‚Sozialarbeiter/Sozialarbeiterin‘ bereits 5 Jahre früher festgeschrieben wurde (vgl. Kruse 2004, S. 82).

Auch die Sozialpädagogik erhielt in den 1970er Jahren analog zur Sozialarbeit eine zweite Aufwertung durch die Gründung der Fachhochschulen.

### 1.1.3 Der Begriff ‚Sozialwesen‘ und ‚Soziale Arbeit‘

Sozialpädagogik/Sozialarbeit wurde im Jahr 1969 an Hochschulen in Diplomstudiengängen (Pädagogik/Erziehungswissenschaften) etabliert. Damals wurde ein Bedarf an wissenschaftlich ausgebildeten Fachkräften besonders für Planungs- und Leitungsstellen im Erziehungs- und Bildungsbereich konstatiert (Kruse 2004, S. 119). Im Laufe der Zeit wandelte sich die Erziehungswissenschaft zur Leitdisziplin. Die Sozialpädagogik war ihr untergeordnet. Der Beruf ‚Diplom-Pädagoge‘ wurde mit der Rahmenprüfungsordnung völlig neu geschaffen (vgl. ebd.: 120/122). Sozialpädagogik/Sozialarbeit war in der Rahmenordnung eine von fünf Studienrichtungen (vgl. KMK 1969 zitiert nach Kruse 2004, S. 122) und jede Hochschule schaffte sich dadurch ein eigenes Profil (vgl. Kruse 2004, S. 122). „Zusammenfassend stellen sich die 1970er Jahre für das universitäre Diplomstudium Pädagogik als sehr stürmisch dar. Es entstand in kürzester Zeit weit verbreitet ein völlig neu konzipierter Studiengang mit stark expandierenden Studierendenzahlen. Der noch nicht gefestigte Studiengang mit neu abzusteckenden Berufsfeldern für die Absolventinnen/Absolventen hatte mit zahlreichen internen Schwierigkeiten durch die hohe Nachfrage und die z. T. mangelnde Konzeption zu kämpfen und stand gleichzeitig nach außen unter hohem Legitimationsdruck. Er befand sich von Beginn an im Kreuzfeuer der Kritik vor allem von Seiten der Anstellungsträger und der (...) konkurrierenden Fachhochschulen, (...) wusste sich aber (...) zu behaupten und bot innovative Ansätze, deren Auswirkungen oftmals unterschätzt wurden“ (ebd.: 131).

Zeitgleich kam es in den 1970er Jahren mit der allgemeinen Bildungsreform zu einer Anhebung der höheren Fachschulen und Überführung in die neu entstandenen Fachhochschulen. Die Ausbildung auf höherem Niveau sollte wissenschaftlich fundiert sein. Unterscheidungsmerkmal zur Universität bildete der höhere Praxisbezug, kürzere Studienzeiten und begleitende Praktika (vgl. ebd.: 107/108). Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die zuvor an zwei verschiedenen Institutionen angeboten wurden, führte man an Fachhochschulen in einem Fachbereich zusammen. Diese blieben aber größtenteils als Studiengänge nebeneinander bestehen (vgl. ebd.: 114). Ende der 1970er Jahre durfte das Studium mit einer Diplomgraduierung abgeschlossen werden. Dieser Abschluss verlieh die allgemeine Hochschulreife, war aber den Graden der wissenschaftlichen Hochschulen nicht gleichgestellt und führte bei den Anstellungsträgern des öffentlichen Dienstes zwar zu einer Einstufung in den gehobenen Dienst, aber mit niedriger Besoldung (vgl. ebd.: 115/116).

Nach Gründung der Fachhochschulen konnte keine Einigung erzielt werden, wie die Fachbereiche, Studiengänge und Studienabschlüsse bezeichnet werden sollten. ‚Sozialwesen‘ ist ein Kunstbegriff, der die beiden Begriffe ‚Sozialarbeit‘ und ‚Sozialpädagogik‘ vereinen sollte. Der Begriff konnte sich jedoch nicht durchsetzen (vgl. ebd.: 24), so dass zur sogenannten Schrägstrichlösung ‚Sozialarbeiter/Sozialpädagogin‘ bzw. ‚Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin‘ gegriffen wurde (vgl. ebd.: 28).

Soziale Arbeit wird seit dem Jahr 1990 als Oberbegriff für Sozialarbeit und Sozialpädagogik verwendet (vgl. ebd.: 24). Jedoch wirft ein Oberbegriff immer die Frage auf, in welchem Verhältnis Sozialarbeit und Sozialpädagogik stehen. Handelt es sich um verschiedene Fachrichtungen? Sind es unterschiedliche Berufe mit eigenständigen Arbeitsbereichen, die vielleicht sogar jeweils eine eigenständige Wissenschaft bilden? Wird unter beiden Begriffen dasselbe verstanden (vgl. Grohall 1997 zitiert nach Kruse 2004, S. 27)? Dazu gibt es verschiedene Theorien. Nach der Synonymtheorie werden beide Begriffe deckungsgleich verwendet. In Bezug auf die wissenschaftliche Seite wird dabei vorrangig die Seite der universitären Sozialpädagogik vertreten (vgl. Merten 1998 zitiert nach Kruse 2004, S. 27). Die Differenztheorie sieht Unterschiede in theoretischen Ansätzen und Aufgaben, sodass eine begriffliche Trennung für notwendig erachtet wird (vgl. Kruse 2004, S. 27). Die Konvergenztheorie besagt, dass Sozialarbeit und Sozialpädagogik verschiedene Wurzeln haben, sich aber aufeinander zubewegen und einstige Unterschiede keine Rolle spielen. Die Problemlagen der Klient/-innen sind komplexer geworden, sodass diese beiden Richtungen zusammengewachsen sind (vgl. Hering/Münschheimer 2000 zitiert nach Kruse 2004, S. 27). Dieser Meinung schließe ich mich an und verwende im Folgenden den Begriff ‚Soziale Arbeit‘ als Oberbegriff für Sozialarbeiter/-innen und Sozialpädagog/-innen, lege aber gleichzeitig den Schwerpunkt auf die Fachhochschulausbildung und behalte zur Vereinfachung und in Anlehnung an Soziale Arbeit den Begriff ‚Sozialarbeiter/-in‘ bei, wenn direkt von Fachkräften gesprochen wird.

#### 1.1.4 Identitätssuche in der Sozialen Arbeit

Der kurze geschichtliche Abriss zeigt auf, dass die Identitätssuche in der Sozialen Arbeit nicht abgeschlossen ist. „Der Beruf schafft Identität: berufliche Identität. Sie ist nicht die einzige, die der Mensch hat, aber in mancher Hinsicht die wichtigste. Wie weit allerdings ein Beruf Identität zu schaffen vermag, hängt davon ab, wie klar er definiert, also wie eindeutig er selbst identifiziert ist. (...) es ist klar, was der Zahnarzt tut und was er nicht tut, und was für eine Position er in der Gesellschaft einnimmt. (...) Anders verhält es sich mit der Sozialarbeit. (...) es gehört schon fast zur beruflichen Identität des Sozialarbeiters, ein Identitätsproblem zu haben ...“ (Lüssi 1992 zitiert nach Wöhrle 1998, S. 11).

Für die fragile Identität sind mehrere Faktoren ausschlaggebend:

- Sozialarbeiter/-innen sind häufig für ‚alles‘ zuständig. Eine klare Zuständigkeitsdefinition fehlt (vgl. ebd.: 12).
- Die Berufswahlmotivation angehender Sozialarbeiter/-innen ist geprägt vom ‚am-Menschen-arbeiten-wollen‘ und nicht zu Verwalter/-innen von Hilflosigkeit zu werden. Ein vom menschenfeindlichen Verwaltungsapparat unabhängiger Berufszweig ist der des Psychologen/der Psychologin bzw. des Arztes/der Ärztin. Aufgrund einer wirkungsvollen Standesorganisation sind die diagnostischen und therapeutischen Methoden anerkannt und krankenkassenerstattungsfähig. Sozialarbeiter/-innen bzw. Sozialpädagog/-innen verfügen über diese wirkungsvolle Standesorganisation nicht. Sie ermitteln Tatsachen und sind von den Sozialbehörden abhängig. Vom Zeugnisverweigerungsrecht können sie genauso wenig Gebrauch machen, wie mit den Krankenkassen abrechnen. Somit können sie selten freischaffend tätig sein und sind von ihren Institutionen abhängig. Während die therapeutischen Methoden der Psychologen die sozialen Fehlanpassungen indivi-



duell kurieren, zielen sozialarbeiterische Berufe darauf hin, soziale Fehlanpassungen festzustellen und im Wiederholungsfalle zu bestrafen (vgl. Müller 1982, S. 18).

- Soziale Arbeit befindet sich im paradoxen Verhältnis zwischen dem Einsatz im staatlichen Auftrag<sup>4</sup> und dem Kampf gegen ungerechte Strukturen und Mechanismen in der Gesellschaft (Lüssi 1992 zitiert nach Wöhrle 1998, S. 12).
- Die Methodik in der Sozialen Arbeit ist durch ihre Basiswissenschaften (Psychologie/Soziologie) verfremdet. Eine Sozialarbeits-theorie bzw. -wissenschaft existiert im empirisch wissenschaftlichen Sinn nicht (ebd.: 13). Erst langsam kristallisiert sich Soziale Arbeit als eigenständige Disziplin auf dem Hintergrund ihrer Basisdisziplinen heraus (vgl. Wöhrle 1998, S. 15).

Sowohl bei der Profession<sup>5</sup> als auch der Disziplin<sup>6</sup> der Sozialen Arbeit handelt es sich um unterschiedliche Systeme (vgl. ebd.: 17). Dabei ist anzumerken, dass beide Prozesse – die Professionalisierung und Disziplinwerdung – nicht abgeschlossen sind und gerade Frauen in der Sozialen Arbeit eine Identitätskrise durchleben (siehe Abschnitt 2.2.2 in Kapitel IV). Zugleich kann die aktuelle Studienstrukturreform mit der Einführung des Bachelor-/Mastermodells eine Chance für ein neues Selbstverständnis bieten (siehe Abschnitt 2.3 in Kapitel IV).

## 1.2 Eine zusammenfassende Einschätzung des Arbeitsmarktes für Sozialarbeiter/-innen

### 1.2.1 Im Spannungsgefüge zwischen Fachkräftemangel und prekären Beschäftigungsbedingungen

Das Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt der Universität Duisburg/Essen (kurz: isa) schätzt aktuell die Erwerbsmöglichkeiten für das Fach Sozialarbeit und Sozialpädagogik als unsicher ein (vgl. [http://www.uni-due.de/isa/fg\\_soczial\\_gesund/gesund\\_soczial\\_frm.htm](http://www.uni-due.de/isa/fg_soczial_gesund/gesund_soczial_frm.htm), 26.08.2012): In den letzten Jahren hat auf dem Arbeitsmarkt für Sozialarbeiter/-innen eine beachtliche Expansion mit einer großen zeitlichen Flexibilisierung der Arbeitsangebote stattgefunden. Die zunehmende Finanznot der hauptsächlichen Einrichtungsträger wie Kommunen, Kirchen oder Wohlfahrtsverbänden ersetzte unbefristete Planstellen durch befristete Stellen im Rahmen von Arbeitsbeschäftigungsmaßnahmen oder befristeten Sonderprogrammen. Im sogenannten **ersten Sektor (der Jugendhilfe)** kam es wegen des neuen Rechtsanspruchs auf Kindergartenplätze in den letzten Jahren zu einer stärkeren Expansion. Zieht man die demographische Entwicklung heran, könnte es in den nächsten Jahren dennoch zu Stelleneinsparungen in diesem Bereich kommen, weil eine Reihe von Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu den ‚freiwilligen‘ Aufgaben der Kommunen gehören, die als erstes aufgegeben werden. Im **zweiten Sektor (der Sozialhilfe)** sind zahlreiche Stellen gefährdet aufgrund der immer stärkeren Kürzungen auf Landesebene und in kommunalen Bereichen. Ein Trend zur Stärkung der sozialen Dienste zeichnet sich aufgrund der Konsolidierung der öffentlichen Haushalte kaum ab. Es ist jedoch fraglich, inwieweit der **dritte Sektor (Gesundheitshilfe)**, der auch die Aufgabenbereiche von Kliniken und Krankenhäusern erreicht hat, aufgrund der Maßnahmen zur Kostendämpfung im Rahmen der Gesundheitsreform weiter expandiert. Prognosen für den **Bereich betriebliche Sozialarbeit** können nicht getroffen werden. Es tauchen hierbei jedoch immer stärkere Anforderungen in Richtung Sozialmanagement auf. Dennoch wird laut isa die Nachfrage nach sozialen Dienstleistungen steigen. Ob damit auch ein steigender Bedarf an qualifizierten Fachkräften verbunden ist, hängt von wirtschaftlichen Gegebenheiten und politischen Entscheidungen ab.

Greift man bspw. die Jugendhilfe als ersten Sektor heraus, so kann mit Sorge ein gravierender Fachkräftemangel beobachtet werden, vor allem in der Kindertagesbetreuung, bei den Hilfen zur Erziehung, in der Kinder- und Jugendarbeit sowie in der Jugendsozialarbeit. Laut der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (im Folgenden: AGJ) wird sich der Bedarf an Fachkräften in den nächsten Jahren auch vor dem Hintergrund des demographischen Wandels nicht verringern. Es lassen sich drei Formen des Fachkräftemangels laut AGJ bestimmen: „der quantitative Fachkräftemangel im Sinne eines zählbaren Bedarfes (insbesondere im Kita-Bereich), der qualitative Fachkräftemangel (im Sinne eines Mangels an geeignetem Personal, beispielsweise im ASD) und der gefühlte Fachkräftemangel (auf der Basis subjektiver respektive trägerspezifischer Einschätzungen und Erfahrungen)“ (AGJ 2011, S. 2). Es

<sup>4</sup> Soziale Arbeit ist dabei in ein Kontrollsystem eingebunden. Die Fachaufsicht in diesem System wird nicht überall durch Angehörige der eigenen Berufsgruppe ausgeübt (vgl. Wöhrle 1998, S. 15).

<sup>5</sup> Der Begriff stammt aus der Berufssoziologie und meint zum einen die Verberuflichung vormals in andere Zusammenhänge eingelagerter Tätigkeiten. Zum anderen bezieht sich der Begriff auf den Prozess der Selbstbestimmung und Eigenständigkeit (vgl. Wöhrle 1998, S. 14/15).

<sup>6</sup> Der Begriff bezeichnet eine Forschungsgemeinschaft, welche durch gemeinsame Problemstellungen und Forschungsmethoden und disziplinäre Kommunikation zusammengehalten wird (vgl. Wöhrle 1998, S. 17).

existieren über den Fachkräftemangel in der Sozialen Arbeit keine repräsentativen wissenschaftlichen Untersuchungen. Die AGJ hat deshalb Thesen über die Ursachen des Fachkräftemangels formuliert (vgl. AGJ 2011, S. 2ff.):

- Der demographische Wandel, welcher zu einer Ausdünnung der jungen und einem Anwachsen der älteren Jahrgänge in der Gesellschaft führt, stellt eine Ursache für den Fachkräftemangel dar. Die Anzahl derer, die sich für einen sozialen Beruf entscheiden, wird abnehmen und gleichzeitig sind Verrentungsschübe zu erwarten.
- Der Gesamtbedarf an qualifizierten Arbeitskräften wächst durch den Ausbau und die Entwicklung neuer Arbeitsfelder.
- Die geringe gesellschaftliche Wertschätzung des sozialen Berufes mit den geringen finanziellen Honorierungen kann zur Meidung des sozialen Berufsfeldes führen, indem alternative Studienwahlentscheidungen getroffen werden bzw. Nachwuchsfachkräfte können in andere Berufsfelder abwandern.
- Durch den vielfachen Wegfall des Anerkennungsjahres<sup>7</sup> müssen Träger ihren Personalnachwuchs direkt vom Arbeitsmarkt rekrutieren und dies trägt zur veränderten Wahrnehmung der Arbeitsmarktsituation auf Trägerseite bei.
- Viele Anstellungsträger haben die Erwartung, Arbeitskräfte passgenau aus der Hochschule zu erhalten. Die Hochschulen bauen das Studium eher generalistisch auf. Auf diese Weise kann bei den Trägern der Eindruck eines qualitativen Fachkräftemangels entstehen.
- Insbesondere in strukturschwachen Regionen herrscht großer Fachkräftemangel aufgrund der relativ geringen überregionalen Mobilitätsbereitschaft der Absolvent/-innen.
- Durch den Wegfall des Zivildienstes kommt es zu einem erschwerten Zugang für junge Männer in die Soziale Arbeit.

Neben dem wahrgenommenen und beschriebenen Fachkräftemangel existieren prekäre Arbeitsverhältnisse in der Sozialen Arbeit (vgl. Rödig 2009). Atypische Beschäftigungsverhältnisse wie Teilzeitarbeit, Selbstständigkeit, Leiharbeit, befristete Beschäftigung, geringfügige Beschäftigung und der Niedriglohnbereich sind in der Sozialen Arbeit Standard (siehe Anlage 1a – Stellenangebote). Die atypischen Arbeitsverhältnisse sind nicht per Definition prekär, haben aber Potenzial dafür. Ob dieses Potenzial geweckt wird, hängt maßgeblich von den individuellen Entscheidungsoptionen und Ressourcen ab (vgl. Rödig 2009, S. 15f.). Bspw. kann jemand durchaus freiwillig eine geringfügige Beschäftigung in der Sozialen Arbeit aufnehmen, um Zeit für die eigene Kinderbetreuung zu haben und das Haushaltseinkommen aufzubessern. Die betreffende Person ist jedoch durch die stabile Familienbeziehung und durch das Einkommen des Partners abgesichert. So wird das prekäre Potenzial der eigenen Beschäftigungsart nicht aktiviert. Wenn die atypische Beschäftigung die einzige Möglichkeit ist, den Lebensunterhalt zu sichern, und keine Alternativen vorhanden sind, wird die Beschäftigung prekär. Prekäre Arbeitsbedingungen wirken disziplinierend. Langzeitarbeitslosigkeit kann dazu führen, die Ansprüche an ein angemessenes Gehalt immer weiter zu senken (vgl. Schobel 2006, S. 12 zitiert nach Rödig 2009, S. 17), nach dem Motto: ‚Hauptsache Arbeit‘. Hierbei werden jedoch auch Beschäftigte in einem festen Arbeitsverhältnis diszipliniert. Denn die Angst, den Arbeitsplatz zu verlieren, lässt viele Personen katastrophale Arbeitsbedingungen akzeptieren (siehe auch Transkription §398).

Zum einen gibt es den Mangel an Fachkräften, zum anderen lassen prekäre Arbeitsbedingungen Fachkräfte in andere Berufsfelder abwandern. Darüber hinaus wird Fachkräften aus der Sozialen Arbeit anverwandten Bereichen (Erziehungswissenschaftler, Pädagogen, Reha-Psychologen) ein Einstieg in die Branche der Sozialen Arbeit schwer gemacht, weil diese angeblich nicht richtig qualifiziert sind (siehe Abschnitt 1.2 in Kapitel IV). Die AGJ schlägt vor, Arbeitsgruppen multidisziplinär zu besetzen und Quereinsteiger/-innen eine Chance zu bieten. Dies gilt jedoch nur unter zwei Bedingungen: Es sollte fachlich vertretbar sein und eine Vereinbarung zu Leistungsentgelten mit den Finanziers beschlossen werden (vgl. AGJ 2011, S. 16).

---

<sup>7</sup> Das Thema ‚Anerkennungsjahr‘ wird in Abschnitt 1.2.2 in Kapitel IV ausführlich dargestellt.

### 1.2.2 Der Arbeitsmarkt für Sozialarbeiter/-innen in Zahlen

Im Juni 2010 waren der Bundesagentur für Arbeit im Bereich Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsberufe 2.144.532 sozialversicherungspflichtige Stellen gemeldet. Demgegenüber befanden sich in dieser Branche 57.298 (2,7%) Erwerbslose (vgl. Arbeitsmarktbericht 2010, S. 183). Wird die Erwerbslosigkeit der Sozialarbeiterinnen/Sozialpädagoginnen unter dem Kriterium Alter differenziert, so wird deutlich, dass fast die Hälfte (44% im Jahr 2009) der unter 35-Jährigen Probleme hat, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen (siehe Abbildung 1).

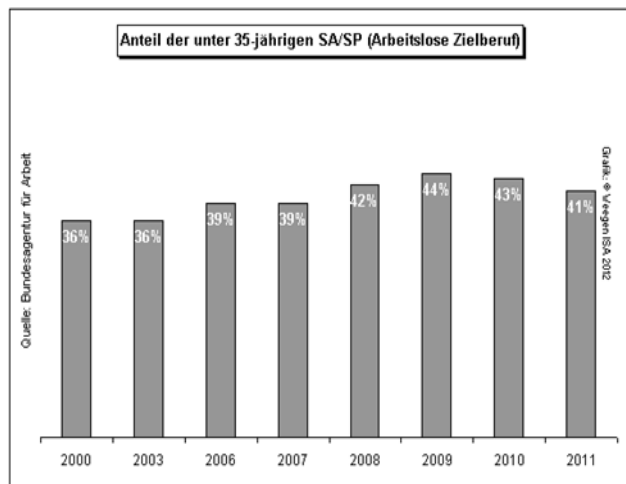


Abbildung 1 aus [http://www.uni-due.de/isa/fg\\_sozial\\_gesund/gesund\\_sozial\\_frm.htm](http://www.uni-due.de/isa/fg_sozial_gesund/gesund_sozial_frm.htm), 26.08.2012

Im Arbeitsmarktbericht 2010 der Bundesagentur für Arbeit wird die starke Frauendominanz im sozialarbeiterischen Bereich deutlich: 80,2% der Beschäftigten in dieser Branche sind Frauen. Im Feld Erziehung/Unterricht sind 67% der Beschäftigten weiblich. Ein Vergleich zum Bergbau: Dort sind nur 9,9% der Beschäftigten Frauen (vgl. Arbeitsmarktbericht 2010, S. 126). Differenziert man die Sozialversicherungspflichtige Beschäftigung neben Geschlecht und Wirtschaftszweigen nach Arbeitszeiten, erhält man folgendes Bild (siehe Tabelle 1):

Sozialversicherungspflichtige Beschäftigung Ende Juni 2010									
	Männer und Frauen			Männer			Frauen		
	Insgesamt	Vollzeit	Teilzeit	Insgesamt	Vollzeit	Teilzeit	Insgesamt	Vollzeit	Teilzeit
Erziehung/Unterricht	1.096.728	632.238 (58%)	463.061 (43%)	361.551	267.271 (74%)	93.447 (26%)	735.177	364.967 (50%)	369.614 (50%)
Gesundheits-/Sozialwesen	3.479.107	2.216.627 (64%)	1.260.684 (36%)	688.539	569.289 (83%)	118.492 (17%)	2.790.568	1.647.338 (59%)	1.142.192 (41%)

Tabelle 1 (vgl. Arbeitsmarktbericht 2010, S. 129)

Zwar sind deutlich mehr Frauen als Männer in der Sozialen Arbeit tätig, aber die Hälfte der Frauen sind in Teilzeit beschäftigt (Erziehung/Unterricht: 50%, Gesundheits-/Sozialwesen: 41%). Dagegen haben Männer deutlich häufiger Vollzeitstellen (Erziehung/Unterricht: 74%, Gesundheits-/Sozialwesen: 83%).

### 1.2.3 Zum Geschlechterverhältnis in der Sozialen Arbeit

Das Geschlecht spielt in der Sozialen Arbeit bis heute eine zentrale Rolle. Die ersten Ausbildungsstätten wurden von Frauen gegründet und erste Ansätze über die Notwendigkeit einer systematischen Fürsorge aufgrund von Klassenkonflikten wurden von Frauen veröffentlicht. Aber wie sehen die Geschlechterverhältnisse in der Sozialen Arbeit heute aus? Und welche Bedeutung hat das Geschlecht als Kategorie in der Sozialen Arbeit?

Im Alltag gilt die Zweigeschlechtlichkeit als grundlegende Tatsache, die nicht hinterfragt wird. Frauen und Männer sind ‚von Natur aus‘ verschieden. Mit diesen Konstruktionen von Unterschieden werden gleichzeitig Wertungen vorgenommen. Die Frauenbewegung und Frauenforschung widersprach dieser im Bewusstsein fest verwurzelten Alltagsannahme von der ‚Natur der Frau‘ bzw. ‚Natur des Mannes‘. Unterschiede zwischen Männern und Frauen werden als Ergebnis von Geschichte und damit als veränderbar begriffen (vgl. Ehlert 2012, S. 14). Dabei weist die Kate-



gorie Geschlecht mehrere Bedeutungen auf. Geschlecht kann als Strukturkategorie<sup>8</sup>, als Soziale Konstruktion<sup>9</sup> oder als Konfliktkategorie<sup>10</sup> verstanden werden (vgl. ebd.: 13).

Im Erwerbsleben sind Geschlechterzuschreibungen wirksam. Männer orientieren sich im produktiven Bereich und Frauen in der reproduktiven Arbeit (vgl. Wagner 2010, S. 159). Die Berufe werden quasi ‚vergeschlechtlicht‘. ‚Männerberufe‘ gelten dabei höherwertiger als ‚Frauenberufe‘ (vgl. Wagner 2010, S. 159). Die Soziale Arbeit, welche häufig reproduktiven Charakter hat, wird mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert. Es entstehen Ungleichheiten auf mehreren Ebenen (im Folgenden hervorgehoben):

Die im letzten Abschnitt (siehe 1.2.2 in Kapitel II) genannten aktuellen Zahlen bezogen auf **Arbeitszeiten** deuten bereits auf Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen im Sozialen Sektor hin. Zwar sind Frauen in der Überzahl, haben aber häufiger Teilzeitstellen als Männer.

Bader/Cremer (1990) hatten die Heimerziehung näher analysiert hinsichtlich der Fragestellung, welche Berufschancen sie Frauen bietet. Sie fanden heraus, dass Frauen im Arbeitsfeld der Heimerziehung unmittelbar mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten – also die Erziehungsarbeit verrichten. In gehobenen Positionen mit Macht, Einfluss und Entscheidungsbefugnis sind sie weitaus weniger vertreten (vgl. Bader/Cremer 1990, S. 84). Dieser Mangel ist jedoch nicht mangelnder Aufstiegsmotivation geschuldet, sondern Frauen müssen immer noch gegen massive Vorurteile ankämpfen und erfahren für abweichendes Rollenverhalten negative Sanktionierungen. Darüber hinaus sind Leitungspositionen mit enormen Einschnitten ins Privatleben verbunden: Überstunden, Dienstreisen etc. Das wiederum fordert eher eine männliche Normalbiographie, welche keine Berufsunterbrechungen aufgrund von Familienphasen zulässt (vgl. ebd.: 85). Aber nicht nur in der Heimerziehung wird deutlich, dass eine **geschlechtsbezogene Arbeitsteilung** existiert. Allgemein kann gesagt werden, je mehr die Soziale Arbeit zur staatlich geplanten Aufgabe sozialer Sicherung wurde und in Hochschule und Wissenschaft stärker vertreten war, desto häufiger sind Männer in Planung, Entwicklung und Theoriebildung präsent, während Frauen in großer Mehrheit praktisch arbeiten (vgl. Brückner o. J., S. 1-2). „Männer haben vor allem die definierenden und anleitenden sowie die kontrollierenden und entscheidenden Funktionen übernommen. Im Dienstleistungsbereich gibt es aber auch sehr viele Positionen, die keinerlei Aufstiegsmöglichkeiten bieten. Frauen haben immer in erster Linie solche Arbeiten zugewiesen bekommen (...)“ (Rabe-Kleberg 1992, S. 69).

Positiv zu betrachten ist das Verhalten der Arbeitgeber im Sozialen Sektor bei der Einstellung von Männern und Frauen im Verhältnis 50:50. Die scheinbare Gerechtigkeit wird bei näherer Betrachtungsweise infrage gestellt, denn Frauen machen zwei Drittel der Absolventinnen aus (vgl. Rabe-Kleberg 1992, S. 70). Hier wird die Schiefelage zwischen den Geschlechtern besonders deutlich und Sachße bringt die neuere Entwicklung provokant auf den Punkt: „Soziale Arbeit veränderte sich (...) von einem Konzept weiblicher Emanzipation zu einem Dienstleistungsberuf unter männlicher Leitung“ (Sachße zitiert nach Brückner o. J., S. 2). Dazu ein Beispiel. Der Kindergarten als Institution stellt sich als reine Frauendomäne dar. Aber der Kindergarten ist nur ausführende Instanz eines umfassenden pädagogischen und bürokratischen Interventionssystems unter männlicher Kontrolle und Definition (vgl. Rabe-Kleberg 1992, S. 65).

Die **Geschlechtersegregation** im Berufsfeld der Sozialen Arbeit verläuft aber nicht nur wie eben beschrieben **vertikal** nach Hierarchie und Eingruppierung, sondern auch **horizontal** nach Art der ausgeübten Tätigkeit (vgl. Klein 2007, S. 1). So konnte ich bspw. in der Betreuung von Jugendlichen nach §35a SGB VIII beobachten, dass männliche Betreuer vorwiegend erlebnispädagogisch mit den Jugendlichen arbeiteten, während Frauen die Jugendlichen in Wohnprojekten betreuten. In der Erlebnispädagogik (bspw. eine Fahrradtour von Spanien bis nach Rumänien) waren ‚männliche‘ Werte wie Abenteuer, körperliche Grenzerfahrungen und psychisches Belastungstraining zentral, wäh-

<sup>8</sup> „Geschlecht als Strukturkategorie wird gesellschaftstheoretisch als ein Prinzip gesellschaftlicher Gliederung und Hierarchiebildung betrachtet, als ein Muster, das Institutionen wie dem Arbeitsmarkt, der Arbeitsteilung oder der Familie zugrunde liegt. Das heißt, die Zugehörigkeit zur Gruppe der Frauen oder Männer bestimmt strukturell über den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (...)“ (Ehlert 2012, S. 15).

<sup>9</sup> Die Wurzeln der Theorien der Geschlechterkonstruktion liegen in der soziologischen Interaktionstheorie und Kulturanthropologie (vgl. Ehlert 2012, S. 24). Dabei ist Weiblichkeit bzw. Männlichkeit mit bestimmten Eigenschaften und Verhaltensweisen kompatibel. Dies ist aber nicht der Ausdruck einer natürlichen Differenz zwischen Mann und Frau, sondern das Ergebnis von Konstruktions- und Zuschreibungsprozessen. Dabei wird die Bedeutung von Geschlecht immer wieder neu ausgehandelt und interaktiv abgesichert (vgl. Ehlert 2012, S. 25).

<sup>10</sup> „Dieser theoretische Zugang betont die intersubjektive Aneignung und intrasubjektive Verarbeitung sozialer Erfahrungen. Geschlecht, besser gesagt, kulturelle Deutungsangebote von Weiblichkeit und Männlichkeit werden aber nicht einfach übernommen oder abgelehnt. Die Geschlechtsidentität von Menschen ist vielmehr Ausdruck eines lebenslangen, spannungsreichen und mit fortlaufenden Konflikten verbundenen Aneignungsprozesses, in dessen Verlauf der Eigensinn des Subjekts und gesellschaftliche Erwartungshorizonte in Spannung zueinander stehen“ (vgl. Bereswill 2006, zitiert nach Ehlert 2012, S. 30).

rend im betreuten Wohnen der geregelte Tagesablauf und Haushaltsführung, sprich die Reproduktionsarbeit und somit ‚weibliche‘ Domänen, im Vordergrund standen.

Die **fehlende Standesorganisation** zeugt davon, wie wenig anerkannt die professionelle Reproduktionsarbeit ist. Wenn Hilfe im Zusammenhang mit beruflicher Arbeit erbracht wird, so müssen Garantien eingebaut werden, dass die hilfsbedürftige Person nicht geschädigt oder ausgenutzt wird. Ärzte oder Rechtsanwälte – typische helfende ‚Männerberufe‘ – haben Berufsorganisationen geschaffen, die Standards nicht nur für die Ausbildung festlegen, sondern auch Verfahren der Selbstkontrolle. In helfenden ‚Frauenberufen‘ wie der Sozialarbeit gibt es das nicht. Die sozialpädagogische Arbeit wird immer als unmittelbar menschliche verstanden. Die Fähigkeit, sich Schwächeren zuzuwenden, gilt kulturell als den Frauen gegeben (vgl. Rabe-Kleberg 1992, S. 67). Dabei können Frauen nicht wie Männer freischaffend tätig sein<sup>11</sup>. Sie sind von Sozial-, Familien-, Finanz- und der gesamten Wohlfahrtspolitik abhängig. Damit sind ‚Frauenberufe‘ aber auch von sozialpolitischen Definitionen abhängig. Welche Reproduktionsleistung kann in beruflicher-bezahlter Form erbracht werden? Und welche unentgeltlich und ‚aus der weiblichen Natur heraus‘ (vgl. Rabe-Kleberg 1992, S. 68)? Trotzdem hält der Zustrom von Frauen in der Sozialen Arbeit weiter an und wächst kontinuierlich, während die Männer aus der Profession immer mehr verschwinden<sup>12</sup>.

Die enge **Verknüpfung von sozialen Berufen mit Weiblichkeit und mütterlichem Handeln** ist bezogen auf eine Profession problematisch, „weil die geschlechtsspezifische Konstruktion der Abwertung dieser Berufe als sogenannte Semi-Profession dient“ (Rabe-Kleberg zitiert nach Brückner o. J., S. 4). Soziale Berufe sind im Vergleich zu überwiegend von Männern gewählten Berufen wenig strukturiert und bezogen auf den Aufgabenbereich diffus. „Studierende Sozialer Arbeit sprechen häufig davon, ‚mit-Menschen-arbeiten-zu-wollen‘, und beklagen, dass ihre Freunde und Familien oft nicht verstehen, wieso man das studieren muss. Auch sie selbst können ihr Studium nicht immer selbstbewusst und stolz vertreten, während technische und betriebswirtschaftliche Studiengänge ohne jeden Zweifel als sinnvoll und schwierig angesehen werden“ (Brückner o. J., S. 4). Professionalisierung heißt deshalb oft ‚Distanz wahren‘. Dieses Professionalisierungskriterium fördert eine neue Arbeitsteilung unter Frauen. Auf der einen Seite steht die persönlich distanzierte, professionelle Frau mit klar eingegrenztem Arbeitsbereich. Auf der anderen Seite stehen ungelernte Frauen, bspw. Putzfrauen in Frauenhäusern, die häufig für das Klientel Ansprechpersonen sind und für die allgemein menschliche Seite stehen und alltägliche Unterhaltungen führen (vgl. ebd.: 5).

In Anbetracht des Ökonomisierens vieler Bereiche von Sozialer Arbeit ist es nach Brückner (vgl. ebd.: 3) heute wichtiger denn je, an den Anspruch der Vorreiter/-innen à la Alice Salomon bezogen auf Theorie, Ausbildung und Praxis Sozialer Arbeit wieder anzuknüpfen. Das ist jedoch nur unter Berücksichtigung des Geschlechts möglich. Dieser Meinung schließe ich mich an und betrachte im Folgenden zwei Ebenen gesondert, in welchen Frauen Einfluss ausüben können: in Leitungspositionen sowie Wissenschaft.

### 1.3 Sozialarbeiterinnen in Leitungspositionen

Einhundert Jahre nach der neuen sozialpädagogischen Bewegung Alice Salomons und Jane Addams sind professionelle Sozialarbeiterinnen in der bezahlten Erwerbstätigkeit und in entsprechenden staatlichen und kirchlichen Institutionen größtenteils angekommen und sind darüber hinaus an einem beruflichen Aufstieg interessiert.

Angelika Ehrhardt-Kramer untersuchte<sup>13</sup>, warum Frauen so selten in Leitungspositionen anzutreffen sind. Sie analysierte ‚innere‘ und ‚äußere‘ Barrieren und ging damit, wie viele andere, in die Barriereliteratur ein.

<sup>11</sup> Der Übergang in den Arbeitsmarkt stellt sich als schwierig und langwierig dar. So werden berufliche Tätigkeiten zunehmend nicht bezahlt und als ‚ehrenamtliche Tätigkeiten‘ geleistet. Unbezahlte Arbeitsverhältnisse in einem Ausbildungsberuf sind im Grunde ein arbeitsmarktpolitischer Skandal. In der Sozialen Arbeit wird diese Situation umgedeutet. Die arbeitsmarktpolitische Krise wird zur Chance erklärt, in denen sich neue professionelle Formen von Sozialer Arbeit entwickeln. So werden Honorartätigkeiten zur freiberuflichen Arbeit erklärt. Diese freischaffende Arbeit ist aber auch frei von allen sozialen Sicherungen und Privilegien, welche freie Berufe gesichert haben (vgl. Rabe-Kleberg 1992, S. 69).

<sup>12</sup> Mitte bis Ende der 1970er Jahre stieg der Männeranteil in dem Fach. Dies ist auf den erhöhten politischen Einfluss des damaligen Zeitgeistes zurückzuführen. Das Berufsbild wurde in dieser Zeit besonders aufgewertet, weil die höheren Fachschulen in Fachhochschulen überführt wurden (vgl. Klein 2007, S. 3). Jedoch hat der Männeranteil über die Jahre kontinuierlich abgenommen. „Männer können oder wollen in der Sozialen Arbeit nicht Fuß fassen, denn was Frauen gelingt, fällt Männern schwer: qualifiziert, Teilzeit und personennah zu arbeiten“ (Klein 2007, S. 5). Die Frage bleibt ungeklärt, ob die Flucht der Männer aus der Sozialen Arbeit eine vorausschauende Flucht vor Statusverlust zu deuten ist, weil die geringe gesellschaftliche Anerkennung Sozialer Arbeit noch geringer wird. Oder ob es andere Faktoren gibt, warum Männer aus der Sozialen Arbeit das Weite suchen.

<sup>13</sup> Nach Angelika Ehrhardt-Kramer lagen 1993 für die Soziale Arbeit keine repräsentative Untersuchung über die Besetzung von Leitungsfunktionen mit Männern oder Frauen vor (vgl. 1993, S. 21). Es konnte jedoch vermutet werden, dass es nicht anders ausgesehen hat als in anderen Bereichen. „So finden sich Frauen in der Sozialen Arbeit z. B. als leitende Sozialarbeiterinnen, als Abteilungsleiterinnen, aber so gut wie gar nicht als Dezernentinnen, als Jugendamtsleiterinnen etc.“ (Ehrhardt-Kramer 1993, S. 22).

In der Analyse ‚innerer‘ Barrieren scheint das Thema Macht ein zentrales Element zu sein. Es entsteht der Eindruck, Macht sei etwas Schmutziges. Es bestehen Ängste, unmenschlich und korrumpierbar zu werden. Frauen wollen zwar etwas für ihre Klient/-innen erreichen und erwägen deshalb eine Leitungsposition, sind aber an einem reinen Machtzuwachs weniger interessiert (vgl. Ehrhardt-Kramer 1993, S. 24). Frauen treten Leitungspositionen mit sehr ambivalenten Gefühlen an. Aber wo bleiben die Machtwünsche von Frauen? Haben sie überhaupt Machtphantasien? Typisch für die Frauensozialisation ist die Ausrichtung auf Harmonie, Menschlichkeit, Fürsorglichkeit und Gutsein. Männer werden auf Ehrgeiz, Konkurrenz und Karriere getrimmt. Frauen können sich somit selber im Weg stehen, weil sie fürchten, Anweisungen zu geben, ablehnend zu sein und ‚nein‘ sagen zu müssen. Leitungsaufgaben führen zu Selbstzweifeln und Angst vor Authentizitätsverlust (vgl. ebd.: 25).

Aber es werden auch ‚äußere‘ Barrieren festgestellt, die Frauen am Aufstieg hindern. Frauen arbeiten häufiger in Teilzeit, weil sie oftmals das sogenannte Dreiphasenmodell leben: (1) Ausbildung/Berufstätigkeit, (2) Familienphase, (3) Rückkehr in den Beruf. Dieses Dreiphasenmodell bzw. die Arbeit in Teilzeit verhindert einen Aufstieg in Leitungspositionen. Der Bruch in der Erwerbsbiographie ist nur sehr schwer wieder aufzuholen. Leitungsfunktionen schneiden massiv in das Privatleben ein, man denke bspw. an Überstunden und zusätzliche Termine am Wochenende. Während Frauen ihre Männer beim Karrieremachen unterstützen, indem sie ihnen den Rücken mit Hausarbeit und Kindererziehung freihalten, behindern Männer Frauen auf ihrem Karriereweg, indem sie passiven Widerstand leisten. Hinzu kommen mangelhafte gesellschaftliche Stützsysteme für berufstätige Elternteile (Krippen, Kindergarten, Ganztagschule) (vgl. ebd.: 26).

Die sogenannte Barriereliteratur ist umfangreich. Der gemeinsame Nenner besteht darin, dass es sowohl ‚innere‘ als auch ‚äußere‘ Hindernisse für einen Aufstieg von Frauen gibt. Marianne Meinhold untersuchte 1993 die bisherige Barriereliteratur und stellte diese mit den Ergebnissen aus Interviews mit (aufstiegswilligen) Sozialarbeiterinnen in Beziehung<sup>14</sup>. Dabei wurden Unterschiede deutlich.

„Die Meinung, Frauen nutzten die sich ihnen bietenden Aufstiegschancen zu wenig, kann für die Sozialarbeiterinnen im Mittelfeld nicht aufrechterhalten werden. Im Gegenteil: Was fehlt, sind die Chancen“ (Meinhold 1993, S. 17). Meinhold zeigt auf, dass es im Mittelfeld durchaus genügend an einem Aufstieg interessierte Frauen gibt und dabei ‚innere‘ Barrieren weniger häufig Hindernisse für höhere Bewerbung sind. „Filtern wir aus dem Gemenge unterschiedlicher Barrieren einen gemeinsamen Hintergrund heraus, dann zeigt sich in all diesen Hindernissen die Geringschätzung weiblicher Tätigkeiten – eine kulturelle Selbstverständlichkeit, der Männer und Frauen in gleicher Weise unterliegen. Mit wachsender Entfremdung von ‚sozialen‘, ‚betreuenden‘, ‚hausfrauen-ähnlichen‘ Tätigkeiten wächst das Ansehen eines Berufes“ (ebd.: 19).

Meinhold (1993) führte verschiedene Kriterien (im Folgenden hervorgehoben) an, die ausgiebig in der Barriereliteratur als Hemmnisse beschrieben werden, und stellte sie den Interviewergebnissen gegenüber.

- Nach den Untersuchungen beeinträchtigen **Partner und Kinder** die Aufstiegs motivation nicht. „Dass die gleichzeitige Bewältigung beruflicher und familiärer Anforderungen trotz großer Anstrengungen manchmal misslingt, ist nicht den Frauen anzulasten, sondern den wenig familiengerechten Arbeitsstrukturen und fehlenden Betreuungseinrichtungen. Da ‚neue Väter‘ und ‚neue Hausmänner‘ nur eine verschwindend kleine Gruppe darstellen (...) sollten sich die Fördermaßnahmen auch auf die Betreuungseinrichtungen und Arbeitsstrukturen richten“ (Meinhold 1993, S. 37). Ableitende These aus der Diskussion ist, dass Familien – und Berufsorientierung von Frauen nicht länger als zwei sich ausschließende Begriffe verwendet werden dürfen (vgl. ebd.: 100).
- **Teilzeitarbeit** betrifft vor allem das weibliche Geschlecht und es existieren starke Kontroversen. Zum einen verfestigen sie Rollen, Frauen haben mehr Zeit für Hausarbeit und verdienen über Teilzeitregelung mit. Es gibt einen deutlichen Zusammenhang zwischen Teilzeitarbeit und der Tatsache, Kinder zu haben (vgl. ebd.: 41ff.). Zum anderen ermöglicht Teilzeitarbeit Frauen, überhaupt im Beruf zu bleiben (vgl. ebd.: 46). Hartnäckig bleibt der Mythos von der Unteilbarkeit der Führungsaufgaben. Somit ist es einem/r Teilzeitarbeitnehmer/-in nicht möglich, in Führungspositionen zu gelangen. Die Bereitschaft für Führungsexperimente scheint

<sup>14</sup> Meinhold untersuchte dazu konkret die Positionen von Frauen in der Sozialen Arbeit im öffentlichen Dienst. Zunächst bezog sie sich auf die empirische Untersuchung von Herter-Bischoff (1991), in welcher 61 Jugendämter im Rheinland hinsichtlich der Geschlechterverteilung bezogen auf unterschiedliche Hierarchieebenen untersucht wurden. Dort stehen insgesamt zwei Drittel Frauen einem Drittel Männern gegenüber. Auf der mittleren Leitungsebene mit der Gehaltsstufe A11/A12 (Besoldungsgruppe für den gehobenen Dienst) stehen Frauen und Männer in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander. Auf der Leitungsebene A13 (Besoldungsgruppe für höheren Dienst) stehen zwei Drittel Männer einem Drittel Frauen gegenüber, während sich auf der unteren Ebene A9/A10 das Verhältnis umkehrt (vgl. Meinhold 1993, S. 14/15).

momentan zu gering (vgl. ebd.: 46). Positiv formuliert könnte Teilzeitarbeit beiden Geschlechtern neue Quellen der Lebensfreude erschließen (vgl. ebd.: 40).

- Ein anderes Kriterium für den Aufstieg ist die **Organisationskultur**. Diese umfasst Werte, Verhaltensnormen und Rituale eines Unternehmens. Die Organisationskultur wirkt sowohl bewusst als auch unbewusst und sie muss erlernt werden, um sich in einer Organisation zurechtzufinden und aufsteigen zu können. Aufstiegswillige müssen sich mit der Kultur identifizieren. Diese Voraussetzung erfüllen Sozialarbeiterinnen in der Verwaltung nur unzureichend, da ihre Identifikation anhand pädagogischen Standards stattfindet und weniger an administrativen. Frauen scheinen das Spiel von Macht und Einfluss nicht im gleichen Maße wie die Männer zu beherrschen, weil es nicht mit dem ‚weiblichen‘ Selbstverständnis vereinbar ist (vgl. ebd.: 49). Zum anderen werden Spitzenpositionen ‚ersessen‘. Frauen scheiden häufiger aus diesem Spiel durch Unterbrechungen (Kindererziehung) aus (vgl. ebd.: 85).
- In der Untersuchung von Meinhold fiel auf, dass Frauen eine therapeutische Fortbildung stark bevorzugen. Spezialisierte **Kompetenzen** sind attraktiver gegenüber generalistischer Orientierung. Anders als Top-Manager in der Wirtschaft, welche diffuse Arbeiten erledigen und sich vom Spezialgebiet zunehmend entfernen, erfahren Generalisten in der Sozialarbeit weniger Anerkennung (vgl. ebd.: 55ff.). Die Therapie bietet Frauen eine Möglichkeit zur indirekten Machtausübung. Das therapeutische Setting kann mit der Mutter-Kind-Beziehung verglichen werden. Somit können Frauen relativ konfliktfrei Karriere machen, ohne mit den herrschenden Frauenbildern zu brechen. „Die Bevorzugung familientherapeutischer Fortbildung trägt zur Verfestigung traditioneller Geschlechterrollen bei“ (ebd.: 102).
- Karriereratgeber für Frauen gibt es viele auf dem Markt. Die Gespräche mit den Expertinnen zeigen, dass Frauen unterstützende **Netze** brauchen, aber die etablierten Netze ‚Männervereine‘ sind, in denen Frauen nur als Randfigur zugelassen sind, und die vielbeschworene Frauensolidarität zeigt sich noch lange nicht als tragfähig genug. Somit gewährt den erfolgreichsten Flankenschutz der ältere, männliche Mentor, welcher in der Hierarchie unbedroht weit oben angesiedelt ist. Eine weitere Regel ist, dass Frauen lernen, Werbung für sich und ihre Arbeit zu machen und Forderungen zu stellen (vgl. ebd.: S. 67ff.). Nach den zahlreichen Gesprächen mit den Expertinnen lässt sich nach Meinhold eine einzige gültige Regel ableiten: „Zu warnen ist vor einem ‚ungesicherten‘ Ausstieg aus der Erwerbstätigkeit; die Hoffnung, nach längerer Unterbrechung, nach der sogenannten Familienphase wieder einsteigen zu können, erweist sich als trügerisch, denn bereits nach ‚gesicherten‘ Unterbrechungen (Erziehungsurlaub) ist die Rückkehr in auf einmal erreichte Positionen erschwert und der Aufstieg in weite Ferne gerückt“ (ebd.: 69).
- Der **weibliche Führungsstil** ist ein modernes Märchen und wird gern dort erzählt, wo Vorurteile verstärkt werden sollen, die eine Unvereinbarkeit von Kompetenz und Weiblichkeit proklamieren. Führungsstil der Zukunft sei das ‚Soft-Management‘. Führung soll ‚ganzheitlich‘, ‚kreativ‘, ‚intuitiv‘ und ‚kooperierend‘ sein, um nur einige Merkmale zu nennen. Es wird Frauen unterstellt, dass sie die ideale Führungsform per Geschlecht praktizieren können. Zwar mag unbestritten bleiben, dass Frauen aufgrund ihrer Sozialisation Beziehungsfähigkeit erwerben, aber ob diese Fähigkeit allein ausreicht, einen Ausgleich zwischen den widersprüchlichen Interessen der Betriebe, Mitarbeiter, Familien und des Umfeldes herzustellen, muss bezweifelt werden. Fazit ist, dass Frauen die Einsamkeit der Position zwischen den Fronten als Belastung erleben und sie diese anders verarbeiten als Männer (vgl. ebd.: S. 72ff).

Das wichtigste Untersuchungsergebnis von Meinhold ist, dass Frauen ihr berufliches Engagement selbstbestimmt gestalten, unabhängig von Kriterien wie Familienaufgaben, Aufstiegsorientierung und Umfang der Beschäftigung. Wenn einige Frauen – wie auch Männer – „im beruflichen Aufstieg kein erstrebenswertes Ziel erkennen können, dann verweist diese Entscheidung weder auf einen Mangel an individueller Emanzipation noch auf ein Scheitern frauenpolitischer Bemühungen. Da ein geringes Interesse am beruflichen Aufstieg nicht per se als Zeichen für mangelndes berufliches Engagement zu werten ist, sollte die berufliche Förderung von Frauen nicht allein ‚Aufstiegsmöglichkeiten‘ beinhalten, sondern allen Interessierten Fortbildungen als qualitätssichernde Maßnahme (sic!) gewähren“ (ebd.: 84).



## 1.4 Frauen in der Wissenschaft

Die Wissenschaft ist von Frauen nur vereinzelt erobert worden. Frauen und eine wissenschaftliche Karriere scheinen ebenso wenig vorstellbar zu sein wie Männer, welche das ‚nasse Textil‘ (Putzlappen und Windeln) nicht scheuen. Die wenigen Forscherinnen und Top-Managerinnen gelten als ‚Alibifrauen‘, die der Gesellschaft eine Chancengleichheit im Sinne: „Wir Frauen haben es geschafft!“ vortäuschen.

Als Beispiel möchte ich die Pilotstudie von Elke Geenen anführen. Sie hat 1989/1990 eine soziologische Studie über strukturelle Karrierehemmnisse für Frauen im öffentlichen Dienst durchgeführt. Der Schwerpunkt der qualitativen Studie lag auf den Universitäten und Hochschulen des Landes Schleswig-Holstein. Es ging darum herauszufinden, welche Chancen bzw. Hemmnisse das Geschlecht in einer wissenschaftlichen Karriere provoziert.

In einigen Fächern der philosophischen Fakultät – die überwiegend von Frauen belegt werden – wurden bereits während des Studiums Unterschiede in der geschlechtsspezifischen Nachwuchsförderung beobachtet. Männer sind gezielt angesprochen und gefördert worden. Darüber hinaus sind ihnen Themen für interessante Abschlussarbeiten angeboten worden. Diese Tendenzen setzen sich bis in die **Promotionsförderung** durch (vgl. Geenen 1993, S. 53). Es wird immer noch unterschwellig angenommen, dass Frauen spätestens nach der Promotion ihren Schwerpunkt auf die Familie verlagern. Das hat zwei schwerwiegende Folgen (vgl. ebd.: 53/54): (1) Der Doktorvater hat einen niedrigeren Förderungsanspruch. Die Frauen laufen nebenbei und stellen keine ernstzunehmende Konkurrenz dar. (2) Frauen werden durch die stereotype Vorstellung der Unvereinbarkeit zwischen Beruf und Familie manipuliert, sich anhand traditioneller Rollenmuster zu orientieren.

Bei Frauen stellt sich eine Unsicherheit in zweierlei Richtungen ein (vgl. ebd.: 54):

- Sie stellen sich zum einen oft die Frage, ob sie einem Mann ‚zu Recht‘ eine Stelle ‚weggenommen‘ haben, und befinden sich ständig in Beweisnot.
- Zum anderen bleibt die Frage ungeklärt, ob sie auf einer stillschweigenden Geschäftsgrundlage zur Promotion gefördert worden sind, damit sie später keine beruflichen Ansprüche stellen.

Anders stellt sich der Sachverhalt bei Männern in ‚Frauenfächern‘ dar. Diesem exotischen Exemplar von Student wird – sogar von in der Lehre tätigen Wissenschaftlerinnen – eine besondere intrinsische Motivation unterstellt. Männer müssten es sich genauer als Frauen überlegen, ob sie ein derart peripheres Fach wählen. Die Motivation der Männer in solchen Fächern müsste somit fundierter sein und zu besseren Leistungen anspornen. Das bedeutet eine Bevorzugung von Männern um Promotionsvorhaben. Nach dem Motto: ‚Wenn schon so ein Fach, dann so professionell (= wissenschaftlich) wie möglich‘. Frauen als wissenschaftlicher Nachwuchs kommen somit weniger ernsthaft in Betracht (vgl. ebd.: 54). Aber genau da, wo Frauen Förderung und Anerkennung vorenthalten wird, sind die Biographien brüchiger. Frauen sind vermehrt verunsichert hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten. Grenzüberschreitungen werden nur zaghaft gewagt (vgl. ebd.: 55). Die besten Chancen, bis zur Habilitation gefördert zu werden, haben Frauen, wenn sie auf einen akademischen Lehrer<sup>15</sup> treffen, der stärker auf fachliche Inhalte orientiert ist als auf die Mehrung seines Einflusses (vgl. ebd.: 55).

Die Befragten gaben die **Habilitationsphase** als die gravierendste Hürde für Frauen im Wissenschaftsbetrieb an. Die Entscheidung zu habilitieren beinhaltet gleichzeitig eine Entscheidung auf Verzicht von eigenen Kindern. Der Beruf bekommt somit absolute Priorität (vgl. ebd.: 55). Frauen findet man unter den Habilitanden nur vereinzelt. Insgesamt betrug der Anteil im Land Schleswig-Holstein von 1980 - 1989 nur 2,5%. Es existieren zwei weitere Gründe für den minimalen Frauenanteil (vgl. ebd.: 56/57): (1) Der Hochschulbetrieb ist extrem unflexibel, in Bezug darauf, sich auf verschiedene Bedürfnisse einzustellen. Habilitationen setzen eine ausschließliche Berufsorientierung voraus. (2) Brüche durch Familiengründung werden erwartet. Das hat verschiedene Konsequenzen. So wurden Absolventinnen, die ein Kind erwarteten, bereits zugesagte Promotionsstellen verweigert. Oder Bewerberinnen um Hochschulassistenturen wurden ausdrücklich abgelehnt, weil sie ja Kinder bekommen könnten. Es wird nur ein einziger Lebensentwurf akzeptiert, und zwar der, welcher an der traditionellen männlichen Normalbiographie orientiert ist. Frauen bleibt hier meist nur der Ausstieg aus der Hochschule (vgl. ebd.: 57).

Wissenschaftlerinnen bleiben in der Regel nach der Promotion und spätestens nach der Habilitation stecken. 1990 zeigt die Personalstrukturstatistik in Schleswig-Holsteiner Universitäten und Hochschulen insgesamt 264 C4-

<sup>15</sup> Geenen spricht in diesem Fall bewusst von Männern. Die Zusammenhänge bei akademischen Lehrerinnen sind komplexer.

Professuren<sup>16</sup>. Davon sind 6 mit Frauen besetzt. Die 161 C3-Professuren<sup>17</sup> sind ebenfalls mit 6 Frauen besetzt. Die Ursachen für den geringen Frauenanteil sind vielfältig, das Berufungsverfahren scheint eine besondere Rolle zu spielen (vgl. ebd.: 57/58). Die Beteiligten an Berufungsverfahren berichteten, dass Bewerberinnen neben fachlichen Fragen, Fragen zum Privatleben und ihr Durchhaltevermögen gestellt bekamen. Die entscheidende Hürde scheint nicht die wissenschaftlich-fachliche Seite zu sein. Die Grundbotschaft – welche Studentinnen in naturwissenschaftlichen Fächern bereits in der Anfangsphase erleben – lautet: „Eigentlich ist diese Arbeit nicht für Frauen. Im Einzelfall sind Ausnahmen möglich“ (vgl. ebd.: 58). Die Bewerberinnen müssen im Bewerbungsverfahren den Beweis führen, dass sie eine solche Ausnahme sind.

Es bleibt abzuwarten, inwieweit Sozialarbeiterinnen in den Wissenschaftsbetrieb münden werden, denn von einer Sozialarbeitswissenschaft sind wir noch weit entfernt (siehe Abschnitt 2.4 in Kapitel II).

## 1.5 Fazit

Die Anfangszeit der Profession ‚Soziale Arbeit‘ war dadurch geprägt, Frauen einen Beruf zu verschaffen. Frauen lehrten, forschten und gaben das Wissen an andere Frauen weiter. Im weiteren Diskussionsverlauf ist deutlich geworden, dass Sozialarbeiterinnen nicht leicht Fuß auf dem Arbeitsmarkt fassen und sich einige Zeit mit nicht-bezahlten, ehrenamtlichen oder schlecht abgesicherten Honorartätigkeiten abfinden müssen. Gelingt es Sozialarbeiterinnen dennoch, auf dem Arbeitsmarkt anzukommen, so ist zu beobachten, dass sie vor allem ausführende, helfende Tätigkeiten am Klienten ausüben und seltener planerisch und strategisch tätig sind. Häufig befinden sie sich in schlecht bezahlter Teilzeitarbeit. Und dennoch bietet Teilzeitarbeit den meisten Frauen eine gute Vereinbarkeit mit der Familienarbeit. Nicht bezahlte Familienarbeit lastet häufig immer noch auf den Frauen, denn Ganztagschulen, Horteinrichtungen oder ‚neue Väter‘ fehlen flächendeckend. Das hat ein Fehlen von Sozialarbeiterinnen in Leitungspositionen und Forschung zur Folge. Es gilt das Motto: ‚Eigentlich ist diese Arbeit (Leitung und Forschung) nicht für Frauen. Im Einzelfall sind Ausnahmen möglich‘. Nach der ersten Diskussion bleibt offen, welche Auswirkungen die Hochschulreform mit den neuen Studienabschlüssen Bachelor und Master, welche im Anschluss näher diskutiert werden, auf das ‚Frauenfach‘ bzw. den ‚Frauenberuf‘ haben. Konkret:

- Stellt die Reform einen wichtigen Schritt für die Professionalisierung und Disziplinwerdung der Sozialen Arbeit dar?
- Motiviert insbesondere der Masterabschluss in der Sozialen Arbeit Frauen verstärkt, in Theoriebildung, Planung und Entwicklung tätig werden zu wollen und den Pioniergeist der Sozialen Arbeit wieder aufzugreifen?
- Ist der Masterabschluss in der Sozialen Arbeit eine grundlegende Voraussetzung für den Einstieg bzw. Aufstieg in den Arbeitsmarkt? Oder wiegen Barrieren wie fehlende Kinderbetreuungsmöglichkeiten, mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten durch Teilzeitarbeit bzw. eine Organisationskultur, welche an traditionelle Rollen angelehnt ist, nicht schwerer, wie folgendes Beispiel zeigt: „Astrid A. ist Diplom-Sozialpädagogin. Sie hat an einer Fachhochschule (FH) in Deutschland Soziale Arbeit studiert. Heute ist sie 42 Jahre alt und hat eine erwachsene Tochter. Ihr Abitur hat sie auf dem zweiten Bildungsweg gemacht. Wie viele andere Studentinnen und Studenten. Kurz vor Studienbeginn wurde sie schwanger. Als alleinerziehende Mutter hat sie ihr Studium erfolgreich absolviert. Wie viele andere Frauen. Astrid A. holtet Wissen, Erfahrungen, Qualifikationen und Kompetenzen. Wie viele andere arbeitslose Akademiker“ (Borg 2001, S. 4).

<sup>16</sup> „Die Besoldungsordnung ‚C‘ war bis 2005 die Besoldungsordnung für wissenschaftliche Beamte an deutschen Hochschulen. Sie wurde durch die Besoldungsordnung ‚W‘ abgelöst. Die Ämter gehörten zur Laufbahn des höheren Dienstes. Sie umfasste die Besoldungsgruppen C 1 bis C 4“ ([http://de.wikipedia.org/wiki/Besoldungsordnung\\_C](http://de.wikipedia.org/wiki/Besoldungsordnung_C)). Die Besoldungsgruppe C4 betrug auf der Endstufe 6904,15€ (vgl. ebd.).

<sup>17</sup> Die Besoldungsgruppe C3 betrug auf der Endstufe 5999,59 € ([http://de.wikipedia.org/wiki/Besoldungsordnung\\_C](http://de.wikipedia.org/wiki/Besoldungsordnung_C)).

Bevor die Übergangsvarianten im Detail betrachtet werden, soll zunächst auf den Bologna-Prozess eingegangen werden, um dessen Bedeutsamkeit für Perspektiven des Masters unter dem Fokus Geschlecht aufzuzeigen. Für Studierende ergeben sich nach der Hochschulreform insgesamt zwei grundlegende Übergangsmöglichkeiten:

- Die erste Wahl entsteht nach dem Bachelorstudium: hinein in den Arbeitsmarkt oder in das weiterführende Masterstudium (siehe Abschnitt 2.2 in Kapitel II). Diese Übergangsmöglichkeit wird diskutiert, ohne vertiefend zu forschen, da dieses Thema für diese Masterarbeit nebensächlich ist.
- Die zweite Wahl wird nach dem Masterabschluss getroffen: Arbeitsmarkt vs. Promotion. Diese Wahlmöglichkeit wird getrennt diskutiert werden (siehe Abschnitt 2.3 in Kapitel II und Abschnitt 2.4 in Kapitel II).

### 2.1 Der Bologna-Prozess

#### 2.1.1 Der Begriffsklärung

Der Begriff Bologna-Prozess bezeichnet ein politisches Vorhaben zur Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010. Er beruht auf der – 1999 von 29 europäischen Bildungsministern im italienischen Bologna unterzeichneten – völkerrechtlich nicht bindenden Bologna-Erklärung (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Bologna-Prozess>). Dieser gemeinsame Hochschulraum verspricht Vielfalt und Mobilität (vgl. Hering & Kurse 2003, S. 8) und mit den neuen europäisch-einheitlichen Hochschulabschlüssen Bachelor und Master sollen Studienzeiten verkürzt und Studienabbrecher-Quoten gesenkt werden.

Der Bachelor kann an Fachhochschulen und Universitäten bereits nach drei Jahren erworben werden und stellt einen akademischen ‚Erst‘-Abschluss und Berufsqualifikation dar. Für den Masterabschluss ist ein Bachelor oder Diplom Voraussetzung und der Abschluss kann über ein weiteres Studium erworben werden. Dabei findet eine inhaltliche/wissenschaftliche Vertiefung statt. Der Master richtet sich somit an die ‚besseren‘ Bachelorabsolvent/-innen (vgl. Nodes 2007, S. 11).

Welche Wertigkeit die neuen Abschlüsse zu den Diplom -und Magisterabschlüssen einnehmen sollen, ist in den 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland von der Kultusministerkonferenz am 12.06.2003 beschlossen worden: „Bachelorabschlüsse verleihen grundsätzlich dieselben Berechtigungen wie Diplomabschlüsse der Fachhochschulen; konsekutive Masterabschlüsse verleihen dieselben Berechtigungen wie Diplom- und Magisterabschlüsse der Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. Im Einzelnen regeln die Promotionsordnungen der Hochschulen den Zugang zur Promotion. Bei den Berechtigungen werden keine Unterschiede hinsichtlich der Dauer der Studiengänge, der Profiltypen und der Institutionen, an denen die Bachelor- oder Masterabschlüsse erworben wurden, gemacht.“

#### 2.1.2 Bologna in der Sozialen Arbeit

Die Hochschulen begannen im Jahr 2005 neue Masterstudiengänge im Bereich der Sozialen Arbeit anzubieten. Entstanden ist eine Vielzahl von nicht-konsekutiven<sup>18</sup>, konsekutiven<sup>19</sup>, und weiterbildenden<sup>20</sup> Studiengängen (vgl. Nodes 2007, S. 7). Für Masterstudiengänge beträgt die Regelstudienzeit mindestens ein und höchstens zwei Jahre, wobei die Gesamtregelstudienzeit bis zum Erreichen des Masterabschlusses höchstens fünf Jahre betragen soll (vgl. ebd.: 12).

Der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit (im Folgenden DBSH) begrüßt die neuen Studienabschlüsse und vermutet, der Master ver helfe der Profession Sozialarbeit zu einem Anstieg an Lehrenden mit Bezügen zur Sozialen

---

<sup>18</sup> Der nicht-konsekutive Masterstudiengang steht in keinem unmittelbaren inhaltlichen Zusammenhang zum Bachelorstudium. Bspw. kann nach dem Bachelor-Abschluss in der Sozialen Arbeit ein betriebswirtschaftliches Masterstudium folgen (vgl. Nodes 2007, S. 19).

<sup>19</sup> Der konsekutive Masterabschluss knüpft unmittelbar an den Bachelor oder FH-Diplomabschluss an. Behandelt werden die gleichen Lehrinhalte – nur auf einem höheren Niveau mit wissenschaftlicher Vertiefung (vgl. Nodes 2011, S. 18).

<sup>20</sup> In weiterbildenden Masterstudiengängen werden bestimmte inhaltliche Segmente, z. B. Jugendhilfe, Beratung, Sozialmanagement, vertieft und erforscht. Diese kostenpflichtigen Studiengänge richten sich vor allem an Berufstätige (vgl. Nodes 2007, S. 19) bzw. an Bachelor-Absolvent/-innen, die zu ‚schlechte‘ Leistungen für ein konsekutives Masterstudium erbracht haben (vgl. Nodes 2007, S. 11).

Arbeit. Ebenso ergeben sich durch den Masterabschluss neue Chancen, eine führende Leitungstätigkeit in der Praxis mit entsprechender Vergütung zu erwerben. Insbesondere berufsbegleitende Masterstudiengänge ermöglichen, Theorie und Praxis miteinander zu vereinbaren (vgl. ebd.: 7).

Neben den erfreulichen Aussichten liefert die bisherige Umsetzung der neuen Studiengänge ein ernüchterndes Bild. So wird bspw. der universitäre Masterabschluss bevorzugt. Dabei spielt die Qualität kaum eine Rolle. Der universitäre Masterabschluss ermöglicht automatisch einen Zugang zum höheren Dienst und zur Promotion (vgl. ebd.: 7). Der DBSH befürchtet, dass vor allem Fachhochschulen sich vom Bezug der Sozialen Arbeit lösen und Ökonomisierungs- sowie Psychologisierungstendenzen unreflektiert unterliegen (vgl. ebd.: 8). Außerdem stehen die Fachhochschulen vor dem Problem, mit gleichen Ressourcen zwei Studienprogramme zu gewährleisten. Entweder werden deshalb die Studienplätze geringer oder das Lehrangebot wird weniger breit gefächert sein (vgl. ebd.: 11). Da mit dem Masterabschluss die Fachhochschulen einen wissenschaftlichen Abschluss anbieten können und damit eine Aufwertung der Hochschule einhergeht, muss sich der Masterabschluss gegenüber dem Fachhochschul-Diplom als höherwertig profilieren, was sich in der Studiendauer widerspiegelt (vgl. ebd.: 12). Für Universitäten stellt sich das Problem von einer anderen Seite dar. Hier vermuten Expert/-innen, dass auf längere Zeit gesehen nur noch vier bis fünf Universitäten in der Lage sein werden, ein Studium im Bereich ‚Sozialpädagogik‘ anzubieten, weil die meisten der universitären Studiengänge ‚Sozialpädagogik‘ nur von wenigen Lehrstühlen an den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen getragen werden. Und durch das Bachelorstudium sind sie verpflichtet, nicht nur einen neuen Abschluss anzubieten, sondern diesen auch inhaltlich in der notwendigen Breite zu gestalten. Dasselbe gilt für das sich anschließende Masterstudium (vgl. ebd.: 11).

### 2.1.3 Bologna und Geschlecht

Die geschlechtsspezifische Dimension der Hochschulreform formulierten die Minister/-innen erst in der vierten Erklärung: „Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit (Hervorhebung durch die Verfasserin) auf nationaler und europäischer Ebene“ (Kommuniqué der europäischen Hochschulminister/-innen 2003, S. 1).

Hering und Kruse sind bereits 2003 – als die Hochschulreform noch nicht umgesetzt war – der Frage nachgegangen, inwieweit Bachelor- bzw. Masterabschlüsse die Karriere von Frauen fördern oder behindern. „Machen *die neuen Abschlüsse* (Anmerkung der Verfasserin) ‚Frauenstudiengänge‘<sup>21</sup> wie die Kultur- oder Erziehungswissenschaft für männliche Studierende attraktiver – oder öffnen sie ‚Männerdomänen‘<sup>22</sup> wie die Ingenieurwissenschaften für weibliche Studierende?“ (Hering & Kruse 2003, S. 5). In ihrer Untersuchung zum Thema an der Universität Kassel waren zwei Tendenzen zu beobachten (vgl. ebd.: 17/18):

- Frauen waren in Bachelorstudiengängen in einem ausgewogenen Verhältnis vertreten.
- Der Anteil von Frauen in Masterstudiengängen war sehr gering. Europaweit lässt sich beobachten, dass mehr Männer als Frauen ein Masterstudium absolvieren und sich den Weg zu einer wissenschaftlichen Karriere öffnen.

Nach Hering und Kruse ergeben sich durch die Bologna-Reform für Frauen **Chancen** (vgl. ebd.: 18/19) durch die Möglichkeit, in Teilzeit zu studieren, das Lernangebot nach dem Baukastenprinzip vielfältig zu kombinieren, sich Schlüsselqualifikation anrechnen zu lassen, interkulturelle Bedürfnisse zu befriedigen, mehr Qualität in der Lehre zu genießen, praxisorientiert und relativ kurz zu studieren.

Neben den Chancen existieren **Risiken**. Zwar wird ein kurzes Bachelorstudium mehr Frauen an die Hochschule ziehen, aber die Entscheidung könnte zu Ungunsten des Masters ausfallen. Denn für das weiterführende Masterstudium müsste die Berufstätigkeit unterbrochen bzw. reduziert, Familienaufgaben umverteilt, ggf. der Wohnort gewechselt und Studiengebühren in Kauf genommen werden. „(...) Frauen *könnten* (Anmerkung der Verfasserin) sich

<sup>21</sup> ‚Frauenfächer‘, z. B. Sprach- und Kulturwissenschaften, haben einen Frauenanteil von mindestens 70%. Der Anteil der Frauen, welche promovieren, beträgt (je nach Fach) 50-70%. Bei den Professuren liegt der Frauenanteil unter 25%. Zwar handelt es sich um ‚Frauenfächer‘, aber betrachtet man die Professuren in den Spitzengruppen (C4 oder W3), so ist festzustellen, dass von zehn Stellen neun mit Männern besetzt sind. Auf dieser Ebene gibt es keine ‚Frauenfächer‘ mehr (vgl. Blättner et. al. 2007, S. 9).

<sup>22</sup> ‚Männerfächer‘ wie bspw. Ingenieurwissenschaften weisen einen Frauenanteil von weniger als 20% auf und nur ca. 15% der Frauen haben promoviert. Der Professorinnen Anteil liegt unter 10% (vgl. Blättner et. al. 2007, S. 8).



mehrheitlich mit praktisch orientierten, grundständigen Studienabschlüssen begnügen, während Männer eher dazu bereit sind, die Kosten und Mühen einer Weiterqualifizierung zugunsten der beruflichen Aufstiegsmöglichkeit auf sich zu nehmen“ (ebd.: 24). Wenn weniger Frauen in Masterstudiengängen repräsentiert sind, ist die Folge eine Unterrepräsentation von Frauen in bestimmten akademischen Berufen. Ebenso werden Führungspositionen damit eher den Männern überlassen. Es kann eine neue geschlechtsspezifische Hierarchisierung ‚praktischer‘ und ‚akademischer‘ Arbeit die Folge sein (vgl. ebd.: 24).

#### 2.1.4 Übergänge in Zahlen

Die Untersuchung von Rehn et al. (2011) liefert Zahlen zu den Übergängen. Dabei werden Vergleiche zwischen Universität und Fachhochschule, zwischen Männern und Frauen sowie zwischen alten und neuen Hochschulabschlüssen gezogen.

Fachhochschulabsolvent/-innen (25%) und Universitätsabsolvent/-innen (42%) mit traditionellen Abschlüssen – bspw. dem Diplom – wollten im Jahr 2009 einen weiteren Studienabschluss erwerben bzw. promovieren. Dabei ist der Anteil Qualifizierungswilliger bei den Sozialarbeiter/-innen an der Fachhochschule (28%) als auch der an der Universität (25%) in etwa gleich groß (vgl. Rehn et al. 2011, S. 120). Der Trend zum weiteren Studienabschluss bzw. zur Promotion gilt an Fachhochschulen sowohl für Männer (26%) als auch für Frauen (24%). Leider können wegen zu geringer Fallzahlen keine Aussagen getroffen werden bezogen auf das Fach Soziale Arbeit.

Bei Befragung der Jahrgänge 2001 und 2005 lag die Weiterbildungsabsicht in der Sozialen Arbeit zwischen Männern und Frauen annähernd auf gleichem Niveau (vgl. ebd.: 121). An Universitäten ist der Anteil der Männer mit Wünschen zur Weiterqualifikation im Durchschnitt insgesamt höher als bei Frauen. Aber das gilt nur für Fachrichtungen wie Psychologie/Pädagogik (weiblich: 31% / männlich: 38%), Geisteswissenschaften (weiblich: 38% / männlich: 51%) und Rechtswissenschaften (weiblich: 39% / männlich: 53%) (vgl. ebd.: 121). Hieran wird deutlich, dass in den Fächern mit einem starken Frauenanteil die Bühne der akademischen Weiterqualifizierung eher den Männern überlassen wird.

66% von Fachhochschulabsolvent/-innen mit Bachelor und 85% von Universitätsabsolvent/-innen mit Bachelor wollen weiter studieren (vgl. ebd.: 122). Bachelorabsolvent/-innen der Sozialen Arbeit wollen zu 54% (Fachhochschule) bzw. zu 76% (Universität) ein weiterführendes Masterstudium aufnehmen. Es fällt auf, dass in universitären naturwissenschaftlichen Fächern das nachfolgende Masterstudium fast alle Befragten (90-100%) angehen wollen (vgl. ebd.: 122). „Ähnlich wie für Absolvent(inn)en traditioneller Abschlüsse gilt auch für Bachelorabsolvent(inn)en, dass Männer tendenziell etwas häufiger einen weiteren Abschluss anstreben als Frauen. Allerdings fallen die Geschlechterunterschiede generell eher gering aus und sind unter Universitätsabsolvent(inn)en noch kleiner als unter Fachhochschulbachelors“ (ebd.: 119). Leider ist ein Vergleich zwischen den Geschlechtern der Fachrichtung Pädagogik an der Universität aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht möglich. Es kann jedoch die Aussage getroffen werden, dass in etwa gleich viele Männer (56%) wie Frauen (53%) mit Fachhochschulbachelor einen Masterabschluss anstreben (vgl. ebd.: 123). Es bleibt die Frage offen, ob das Verhältnis mit Erwerb des Masters auf dem Arbeitsmarkt in einer adäquaten Position oder in der Wissenschaft Bestand hat.

#### 2.2 Übergang I – vom Bachelor- in das Masterstudium bzw. in den Arbeitsmarkt

Es gibt relativ wenig vertiefende Literatur zum Thema Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium, denn die Einführung der Studienreform liegt noch nicht weit zurück.

Im Jahr 2010 lag laut isa (vgl. [http://www.uni-due.de/isa/fg\\_sozial\\_gesund/gesund\\_sozial\\_frm.htm](http://www.uni-due.de/isa/fg_sozial_gesund/gesund_sozial_frm.htm), 28.08.2012) der Anteil der grundständigen Bachelorabsolvent/-innen bezogen auf die grundständigen Studiengänge im Sozialwesen bei 54% (siehe Abbildung 2). Lehramtsstudierende sind dabei nicht berücksichtigt worden. Eine Ausbildung an einer Fachhochschule liegt eindeutig im Trend (siehe Abbildung 3).

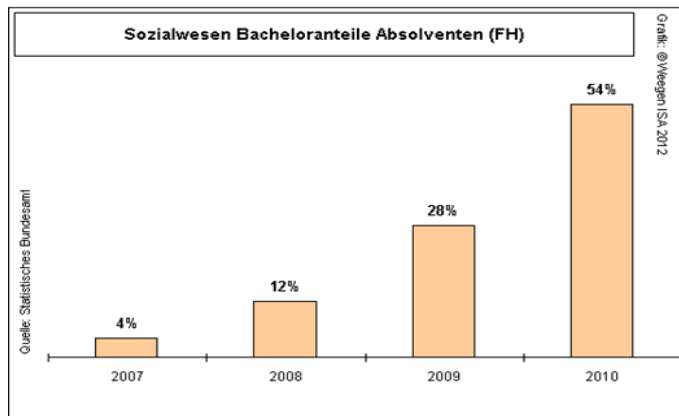


Abbildung 2 aus [http://www.uni-due.de/isa/fg\\_sozial\\_gesund/gesund\\_sozial\\_frm.htm](http://www.uni-due.de/isa/fg_sozial_gesund/gesund_sozial_frm.htm), vom 28.08.2012

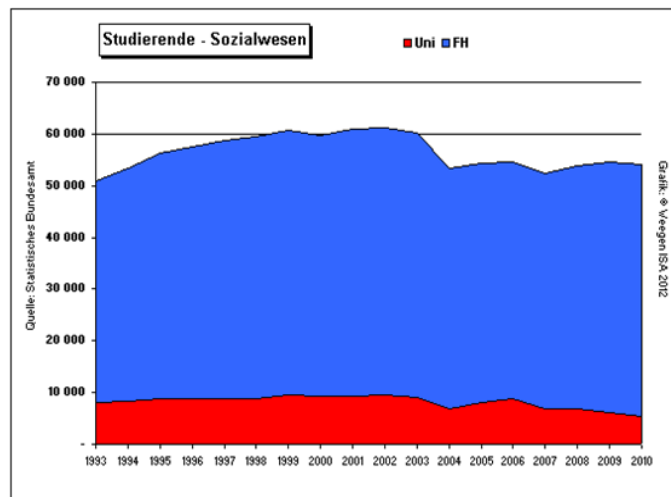


Abbildung 3 aus [http://www.uni-due.de/isa/fg\\_sozial\\_gesund/gesund\\_sozial\\_frm.htm](http://www.uni-due.de/isa/fg_sozial_gesund/gesund_sozial_frm.htm), vom 28.08.2012

Der Arbeitsmarktbericht der Bundesagentur für Arbeit im Jahr 2011 stellte fest, dass allgemein Bachelorabsolvent/-innen besser als erwartet Fuß auf dem Arbeitsmarkt fassen (Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 29). Der überwiegende Teil der Bachelorabsolvent/-innen verblieb jedoch im Hochschulbereich, indem das Masterstudium angeschlossen wurde. Motivation war dabei die Vertiefung in das Fach, aber bei der Hälfte der Fachhochschulabsolvent/-innen und bei zwei Dritteln der Universitätsabsolvent/-innen spielte auch das geringe Vertrauen in den Bachelorabschluss eine Rolle (vgl. ebd.: 30). Allgemein kann festgehalten werden, dass die Übergangschancen in ein Masterstudium für Absolvent/-innen des Sozialwesens signifikant niedriger sind als bspw. in den Naturwissenschaften (vgl. Rehn et al. 2011, S. 168).

### 2.2.1 Einflussfaktoren zur Wahl des Masterstudiums

Die Studie von Thorsten Rehn et al. bestätigt die Befunde des vorwiegenden Übergangs in das Masterstudium anderer Erhebungen (vgl. Rehn et al. 2011, S. 157). Zentrale Frage dabei ist, welche Einflussfaktoren eine Rolle für bzw. gegen die Aufnahme eines Masterstudiums spielen. Mithilfe multivariater Verfahren<sup>23</sup> wurden dabei allgemeine, hochschul- und arbeitsmarktbezogene Einflüsse untersucht (vgl. ebd.: 168). Diese Einflussfaktoren sind im Folgenden hervorgehoben.

Zu den allgemeinen vorhochschulischen Einflüssen gehört das **Elternhaus**. Bachelorabsolvent/-innen aus einem akademischen Elternhaus nehmen eher ein weiterführendes Masterstudium auf (vgl. ebd.: 168).

Die **besuchte Hochschulart** hat ebenfalls Einfluss auf die Entscheidung. So sind Chancen auf ein Masterstudium für Universitätsbachelors wesentlich höher (vgl. ebd.: 168). Hingegen haben **Studienleistungen** momentan geringere Einflusskraft. Ebenfalls steigern studentische Hilfstätigkeiten und ein Auslandsstudium die Chance auf das Masterstudium (vgl. ebd.: 170). Das **Praktikum** ist ebenfalls nicht zu unterschätzen: „Entgegen der Annahme, Pra-

<sup>23</sup> Bei multivariaten Verfahren werden mehrere Zufallsvariablen auf strukturelle Zusammenhänge geprüft (vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Multivariate\\_Verfahren#Beispiele](http://de.wikipedia.org/wiki/Multivariate_Verfahren#Beispiele), 28.08.20012).

xiserfahrungen würden die Entscheidung für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit unterstützen, entscheiden sich sowohl Absolvent(inn)en, die im Bachelorstudium ein Praktikum an einer Hochschule als auch ein freiwilliges Praktikum absolviert haben, häufiger für ein Masterstudium als Absolvent(inn)en ohne entsprechende Erfahrungen. Bachelors, die ein vorgeschriebenes Praktikum, z. B. aufgrund einer vor dem Studium abgeschlossenen Berufsausbildung nicht absolvieren mussten, gehen dagegen seltener in ein Masterstudium über“ (ebd.: 170). Extern absolvierte Praktika und Praxissemester haben keinen Einfluss auf den Übergang in das Masterstudium. Geringes Fachwissen trägt zum Verzicht auf ein weiterführendes Studium bei (vgl. ebd.: 170).

Arbeitsmarktbezogene Einflüsse wie **berufspraktische Erfahrungen** und der **Hochschulstandort** spielen ebenfalls eine Rolle. Diejenigen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung münden nach dem Bachelorstudium eher in eine Erwerbstätigkeit ein als Personen ohne berufliche Ausbildung. Der Bachelorabschluss stellt für diese Personengruppe eine Höherqualifizierung und zugleich das angestrebte Bildungsziel dar (vgl. ebd.: 170). Bachelorabsolvent/-innen aus der Region Ost gehen häufiger in ein Masterstudium über aufgrund der strukturell-schlechteren Arbeitsmarktbedingungen (vgl. ebd.: 170).

Gegenwärtig lässt sich ein Masterstudium leicht realisieren. Die Plätze sind noch nicht knapp. Perspektivisch wird man mit mehr Bachelorabsolvent/-innen rechnen müssen. Die Nachfrage nach dem Master vergrößert sich dadurch. Bei zunehmend positiven Erwerbserfahrungen wird die Akzeptanz für den Bachelorabschluss steigen (vgl. ebd.: 171).

### *2.2.2 Das Geschlecht als bedeutsamer Einflussfaktor auf die Entscheidung für oder gegen ein Masterstudium*

Die geschlechtsbezogenen Rollenerwartungen sollten bei der Auswertung von Einflussfaktoren meiner Meinung nach nicht vernachlässigt werden. 2009 brachte die Zentrale Kommission für Frauenfragen der Universität Bremen ein Arbeitspapier heraus, in welchem anhand u. a. statistischer Untersuchungen die These, dass Frauen seltener nach dem Bachelorstudium ein Masterstudium aufnehmen, erhärtet wird (vgl. Hasselmeier 2009, S. 14). Das Phänomen wird vertikale Segregation genannt. Sie findet entlang der Geschlechterlinie statt. Jede akademische Stufe erhöht die Differenz der Geschlechter (vgl. Blättner 2007, S. 11). „Im Verhältnis zu ihren Leistungen in Schule und Studium entschließen sich Frauen durchgängig seltener zu der nächstmöglichen Phase ihrer Qualifizierung als Männer. Das gilt offenbar auch für den Übergang vom ersten zum zweiten Studienzyklus, d. h. zum Master-Studium. Für Frauen ist es trotz besserer Leistungen deutlich unwahrscheinlicher, die Spitze der akademischen Karriere zu erreichen. Die vertikale Segregation findet in allen Fächern, überproportional in ‚Frauenfächern‘ statt“ (Blättner zitiert nach Hasselmeier 2009, S. 9). Das heißt für Frauen auf dem Arbeitsmarkt, sie müssen ohne den Masterabschluss mit einem geringeren Einkommen, geringeren sozialen Status und geringeren Gestaltungschancen leben (vgl. Hasselmeier 2009, S. 9). Es zeichnet sich bei Frauen der Trend ab, eher ein zweites Bachelorstudium oder zweites Masterstudium aufzunehmen als einen aufbauenden Master oder die Promotion. Der Trend ist aber auch abhängig davon, welche Akzeptanz die Dopplung von Abschlüssen auf demselben akademischen Niveau erhalten wird (vgl. Blättner et.al 2007, S. 13).

## **2.3 Übergang II – vom Masterstudium in den Arbeitsmarkt**

Im Jahr 2010 begannen von den 7.181 Bachelorabsolvent/-innen 1.984 Personen ein Masterstudium in Sozialer Arbeit. Gleichzeitig gab es den ersten Höhepunkt der Masterabschlüsse. 564 Personen schlossen das Studium mit dem Mastergrad ab (siehe Abbildung 4).

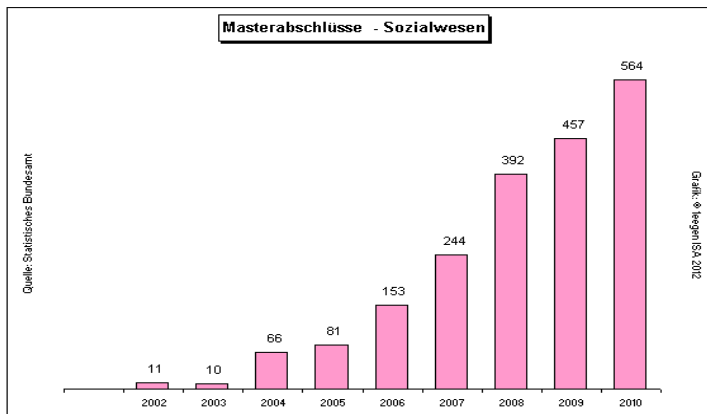


Abbildung 4 aus [http://www.uni-due.de/isa/fg\\_sozial\\_gesund/gesund\\_sozial\\_frm.htm](http://www.uni-due.de/isa/fg_sozial_gesund/gesund_sozial_frm.htm), vom 28.08.2012

Die Zahl der Masterabschlüsse wird weiter ansteigen ([http://www.uni-due.de/isa/fg\\_sozial\\_gesund/gesund\\_sozial\\_frm.htm](http://www.uni-due.de/isa/fg_sozial_gesund/gesund_sozial_frm.htm), 28.08.2012), zumal die Bundesagentur für Arbeit bereits darauf hingewiesen hat, dass der größte Teil der Bachelorabsolvent/-innen durch das Masterstudium in der Hochschule verbleibt (Arbeitsmarktbericht 2011, S. 30).

### 2.3.1 Der Masterabschluss auf dem Arbeitsmarkt.

Während für den ersten Übergang vom Bachelorstudium in den Arbeitsmarkt bzw. in das Masterstudium wenige Untersuchungen existieren, gibt es für die zweite Übergangsphase noch weniger Material.

Nennenswert ist die Studie der Fachhochschule Düsseldorf. Dort haben sich Masterabsolvent/-innen im Jahr 2009 mit folgenden Fragestellungen beschäftigt: (a) ob Arbeitgeber im Allgemeinen zwischen Bachelor und Master unterscheiden, (b) ob Masterabsolvent/-innen gegenüber Bachelorabsolvent/-innen Vorteile auf dem Arbeitsmarkt haben, (c) ob bereits in den Stellenanzeigen Masterabsolvent/-innen gesucht werden (vgl. Studie der FH Düsseldorf o. J., S. 3).

Es fand im Zeitraum von Oktober 2008 bis Januar 2009 eine quantitative Auswertung von 120 Stellenausschreibungen auf der Plattform [www.stepstone.de](http://www.stepstone.de) statt. Diese wurden anhand vier Kriterien (allgemeine Information, Bewerbungsprofil, Angebot des Unternehmens, Information über das Unternehmen) analysiert. Im zweiten Schritt wurden das Kriterienraster verfeinert und weitere 100 Stellenangebote ausgewertet. Parallel wurden Bewerberprofile in den Internetbörsen veröffentlicht und die erhaltenen Stellenangebote mit dem Profil abgeglichen. Als Drittes wurden qualitative Interviews mit Personalverantwortlichen von Unternehmen durchgeführt und Fragebögen per E-Mail an Firmen versandt (vgl. ebd.: 4/5).

Die Ergebnisse sind (vgl. ebd.: 6ff.):

- Über die Hälfte (59%) der Unternehmen empfinden Bachelor und Masterstudiengänge als nicht transparent.
- Die Bewerber/-innen werden im Bewerbungs- und Aufstiegsprozess sowie bei Gehaltsfragen in den meisten Unternehmen unabhängig vom Abschluss gleich behandelt.
- Im Bewerbungsprozess unterscheiden die Unternehmen auch nicht zwischen FH- und Uni-Absolvent/-innen.
- Für zwei Drittel der interviewten Unternehmen stellte die Praxiserfahrung das einschlägige Kriterium dar.

Der Arbeitsmarkt für Hochschulabsolvent/-innen befindet sich in einer Umbruchphase. Diplom-, Magister-, Bachelor- und Masterabsolvent/-innen drängen auf den Arbeitsmarkt. Auf Seiten der Unternehmen herrscht große Unsicherheit, sodass in keiner Stellenanzeige der Master erwähnt bzw. gefordert wird. Im Gehalt spiegelt sich der Mehraufwand für den Master (noch) nicht wider (vgl. ebd.: 10).

Das Fazit lautet: „Derzeit muss aufgrund der Fülle von speziellen Bachelor- und Masterabschlüssen der Absolvent genau in der Lage sein, die Vorzüge seiner Hochschulausbildung präzise und zielgerichtet darstellen zu können“ (ebd.: 10). Damit wird meines Erachtens der Bildungsprozess individualisiert, nach dem Motto: „Jeder ist seines (Bildungs)Glückes Schmied“ – als gäbe es strukturelle Barrieren nicht.

### 2.3.2 *Der Masterabschluss aus Sicht der Sozialen Arbeit*

Während die o. g. Studie sich allgemein auf die neuen Hochschulabschlüsse bezieht, gibt es kaum Wissen zum Übergang von Masterabsolvent/-innen der Sozialen Arbeit in den Arbeitsmarkt. Deshalb dient diese Masterarbeit dazu, diese Übergangsphase zu erforschen. An dieser Stelle sei auf die Darlegung der Forschungsfragen und die Ableitung der Vorgehensweise verwiesen (siehe Kapitel III: Forschungsdesign).

Hier möchte ich kurz die Prognosen des DBSH zum zweiten Übergangsbereich skizzieren. Der DBSH sieht durch den Masterabschluss in der Sozialen Arbeit neben der vereinfachten Möglichkeit einer Promotion (siehe Abschnitt 2.4.2 in Kapitel II) den Vorteil, Zugang zum höheren Dienst zu erhalten. Gleichzeitig werden die Grenzen dieser Möglichkeit aufgezeigt:

- Der an einer Fachhochschule erworbene Master ermöglicht nicht wie bei Universitäten einen automatischen Zugang zum höheren Dienst. Eine Zugangsmöglichkeit muss von der Akkreditierungsagentur gesondert bestätigt werden (vgl. Nodes 2007, S. 20).
- Der Zugang zum höheren Dienst beinhaltet nicht automatisch eine höhere finanzielle Einstufung. Nicht die Ausbildung, sondern die Einstufung in das Tätigkeitsfeld ist ausschlaggebend bei der finanziellen Eingruppierung (vgl. ebd.: 21).

Das Resümee ist ernüchternd. „Angesichts der Vielzahl der angebotenen und entsprechend akkreditierten Masterausbildungsgänge dürfte es ein Wunsch bleiben, dass mit dem entsprechenden Abschluss eine unmittelbare Aufwertung des Berufes verbunden ist - im Moment jedenfalls liegt ein entsprechender Bedarf an Mitarbeiter/-innen mit höherwertigem akademischen Abschluss nicht vor“ (ebd.: 21).

## 2.4 Übergang III – Vom Masterstudium in die Wissenschaft

### 2.4.1 *Das Masterstudium aus der Perspektive der Nachwuchswissenschaftler/innen*

Der überwiegende Teil aller Nachwuchswissenschaftler/-innen (84%) betrachtet das Bachelorstudium eher als eine Zwischenetappe auf dem Weg zum Masterstudium (vgl. Jaksztat/Briedis 2009, S. 10). Die Mehrheit der Befragten spricht dem Bachelorstudium eine berufsbefähigende Funktion ab und ist der Meinung, dass der Master im Anschluss die Regel sein sollte. „An diesem Punkt treten jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Nachwuchswissenschaftler/innen der Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auf der einen Seite und denen der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften auf der anderen Seite zutage. Insbesondere bei letzteren *männerdominierten Fächergruppen* (Anmerkung der Verfasserin) ist die Ansicht besonders weit verbreitet, dass ein Hochschulstudium mit einem Master und nicht nur mit einem Bachelor abgeschlossen werden sollte“ (ebd.: 10/11). 41% teilen die Ansicht, dass ein Masterstudium vor allem auf Forschungsaufgaben vorbereiten soll. Besonders häufig herrschte diese Meinung in Fächergruppen wie Mathematik und Naturwissenschaften (53%). Begründet wird dies von Jaksztat/Briedis als Folge der traditionell starken Forschungsorientierung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (vgl. ebd.: 11).

### 2.4.2 *Die Promotion aus Sicht der Sozialen Arbeit*

Zwar besteht mit dem an einer Fachhochschule erworbenen Masterabschluss die Möglichkeit zur Promotion, was aber kein Promotionsrecht bedeutet. Bisher konnten FH-Diplom-Absolvent/-innen mit sehr guten Abschlüssen ebenfalls promovieren. Sie mussten nur eine Universität finden. Die Universitäten machten den Zugang von der Auflage ‚hervorragende Leistungen erbracht zu haben‘ abhängig. Begründet wurde dies damit, dass die Fachhochschulen nicht ausreichend wissenschaftlich orientiert sind. Jetzt dürfen Universitäten diese Auflage nicht mehr machen. Paradoxe Weise bleibt das Recht, eine Promotion zu erteilen, bei den Universitäten. Das könnte letztlich in der Praxis ‚alles bleibt beim Alten‘ bedeuten. Das Problem soll durch Promotionsstudiengänge gelöst werden, in denen der Einstieg ohne eine enge Beziehung zum Betreuer/zur Betreuerin der Doktorarbeit möglich ist (vgl. Nodes 2007, S. 22).

Sofern in Zukunft nur noch fünf bis sieben Universitäten in der Lage sein werden, Promotionsvorhaben anzunehmen, wird neben dem Abschluss auch auf die Qualität des vorausgegangenen Masterstudiums geachtet werden. Eine wichtige Rolle spielen dabei die ECTS-Punkte<sup>24</sup> (vgl. ebd.: 23).

## 2.5 Fazit

Durch die Bologna-Reform wurde eine Utopie geschaffen – der Wunschtraum vom einheitlichen europäischen Hochschulraum –, die Vielfalt und Mobilität verspricht, indem Hochschulabschlüsse vergleichbar werden. Speziell in der Sozialen Arbeit verspricht die Reform eine Aufwertung der Profession. Und der Traum einer eigenständigen Sozialarbeitswissenschaft rückt näher. Verheißungsvoll können Sozialarbeiter/-innen auf die formale Möglichkeit blicken, in den höheren Dienst zu gelangen bzw. eine Promotion leichter umzusetzen. Ob das Verheißungsangebot sich erfüllt und ob die Gräben zwischen Fachhochschulen und Universitäten durch die Reform wirklich schmaler werden, ist noch offen.

Ebenfalls ist offen, ob geschlechtsspezifische Ungleichheiten durch die Reform vertieft werden und eine Segregation gegenüber ‚praktischer‘ und ‚akademischer‘ Arbeit eintritt. Fakt ist, dass eine zusätzliche Ebene in der Hochschulhierarchie geschaffen wurde. Galt bisher das Diplom/der Magister als erster akademischer Grad und der Doktor als Zweiter, so bildet heute der Bachelor den ersten akademischen Grad, der Zweite der Master und als Dritter folgt der Doktor (vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Akademischer\\_Grad#Arten\\_akademischer\\_Grade](http://de.wikipedia.org/wiki/Akademischer_Grad#Arten_akademischer_Grade), 24.09.2012). Die Gefahr könnte bestehen, dass Frauen den Bachelor erwerben und sich bereits an dieser Stelle von der akademischen Qualifizierung zurückziehen, um praktisch tätig zu werden. Somit würde sich die Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt verschärfen.

Entsprechend der neuen Hierarchie in der Hochschulausbildung kann es zu entsprechenden Übergangsmöglichkeiten kommen, die sich für Frauen anders gestalten könnten als für Männer. Zu den einzelnen Übergangsphasen existieren wenige aussagekräftige Untersuchungen – insbesondere zum Fach ‚Soziale Arbeit‘. Doch gerade im Zuge der Professionalisierung und Disziplinwerdung ist es wichtig, eine Standortklärung vorzunehmen. Welche Chancen bietet der Masterabschluss der Profession bzw. Disziplin Soziale Arbeit? Und da überwiegend Frauen das Fachgebiet studieren: Welche Chancen bietet er im Besonderen Sozialarbeiterinnen?

---

<sup>24</sup> Die Module eines Studiums werden in ihrer Wertigkeit über die Anzahl von ECTS-Punkten beschrieben. Unklarheiten im konsekutiven Masterstudiengang ergeben sich, wenn BA- und MA-Studium keine 300 ECTS-Punkte erreichen. Universitäten werden hier zusätzliche Studienleistungen verlangen. Bei Weiterbildungs- und nicht-konsekutiven Masterstudiengängen ist zu beachten, ob das vorherige Fachhochschul- und das Masterstudium die 300 ECTS-Punkte erreichen (vgl. Nodes 2007, S. 23).

### III. Forschungsdesign

Glaubt nicht an irgendwelche Überlieferungen, nur weil sie für lange Zeit in vielen Ländern Gültigkeit besessen haben. Glaubte nicht an etwas, nur weil es viele dauernd wiederholen. Akzeptiert nichts, nur weil es ein anderer gesagt hat, weil es auf der Autorität eines Weisen beruht oder weil es in einer heiligen Schrift geschrieben steht. Glaubte nichts, nur weil es wahrscheinlich ist. Glaubte nicht an Einbildungen und Visionen, die ihr für gottgegeben haltet. Glaubte nichts, nur weil die Autorität eines Lehrers oder Priesters dahintersteht. Glaubte an das, was ihr durch lange eigene Prüfung als richtig erkannt habt, was sich mit eurem Wohlergehen und dem anderer vereinbaren lässt.

Gautama Buddha



Im diesem Kapitel werde ich auf Grundlage der bisherigen Diskussion die Forschungsfragen und die Methodik ableiten. Den im letzten Kapitel im Gesamtzusammenhang betrachteten Übergang II – vom Masterstudium in den Arbeitsmarkt – werde ich in der vorliegenden Arbeit herausgreifen und näher untersuchen. Dabei interessieren mich im Besonderen drei Aspekte:

- (1) Wie sehen die **Perspektiven** des Masterabschlusses in der Sozialen Arbeit auf dem Arbeitsmarkt aus? Um der Frage nachgehen zu können, ob der Masterabschluss auf dem Arbeitsmarkt angekommen ist, werde ich eine Stellenangebotsanalyse durchführen. Neben dem Ist-Zustand des Arbeitsmarktes sind außerdem die Erwartungen der Masterabsolvent/-innen wichtig. Die Erwartungen über mögliche Tätigkeitsfelder und Positionen bilden eine Art Soll-Zustand. Gerade das Spannungsverhältnis zwischen Ist- und Soll-Zustand ist Gegenstand des kommunikativen Aushandlungsprozesses zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Deshalb wird die Gruppendiskussion mit Masterabsolvent/-innen, die berufsbegleitend studiert haben, wichtige Erkenntnisse liefern. Zentrale Fragen dabei:
  - Werden die Abschlüsse gleich behandelt oder wird zwischen Bachelor und Master differenziert? Sofern eine Differenzierung stattfindet, in welcher Form findet sie statt bzw. sollte sie stattfinden?
  - Welche Rolle nimmt der Masterabschluss auf dem Arbeitsmarkt momentan ein und welche Trends zeichnen sich ab?
  - Ist der Masterabschluss in der Sozialen Arbeit eine grundlegende Voraussetzung für den Einstieg bzw. Aufstieg in Soziale Unternehmen?
  - Wie sehen sich Masterabsolvent/-innen in ihrer Profession?
- (2) Welche Aussagen können zur **Geschlechtersegregation** auf dem Arbeitsmarkt für Sozialarbeiter/-innen gemacht werden? Vorläufig kann im Sinne von Hering & Kruse (siehe Abschnitt 2.1.3 in Kapitel II) behauptet werden, dass die konsekutiven Studienabschlüsse in der Sozialen Arbeit die geschlechterbezogene Hierarchisierung der Profession fördern. Frauen arbeiten ‚nahe am Menschen‘ und sind praxisorientiert. Sie haben aufgrund des Bachelorabschlusses den Beruf gewählt und bilden sich fachlich-praktisch weiter. Männer sind ‚Denker‘ und Theoriebildner und leiten die Frauen in der Sozialen Arbeit an. Sie haben aufgrund des Masterabschlusses eine Position mit Führungs- und Leitungsverantwortung gewählt bzw. eine weitere wissenschaftliche Karriere begonnen. Um herauszufinden, ob diese Behauptung untermauert werden kann, bediene ich mich o. g. Gruppendiskussion. Weitere zentrale Fragen sind:
  - Welche Auswirkungen wird die Hochschulreform mit den neuen Studienabschlüssen Bachelor und Master auf das ‚Frauenfach‘ Soziale Arbeit haben? Verhilft der Master dem Berufsstand, in welcher zum größten Teil Frauen tätig sind, zu mehr Ansehen?
  - Motiviert der Masterabschluss Frauen, verstärkt in Theoriebildung, Planung und Entwicklung tätig werden zu wollen und den Pioniergeist der Sozialen Arbeit wieder aufzugreifen?
  - Ermöglicht ein Masterabschluss in der Sozialen Arbeit Frauen eine gerechte Partizipation am Arbeitsmarkt?
  - Unterstützt oder verhindert der Masterabschluss die vertikale und horizontale Geschlechtersegregation in der Sozialen Arbeit?
- (3) Wie gestalten sich die **Übergänge** für Masterabsolventinnen in den Beruf? Gibt es Unterschiede in der Karriereentwicklung zwischen Männern und Frauen in der Sozialen Arbeit? Wieso schaffen einige Frauen den Ein- bzw. Aufstieg besser als andere? Welche ungeschriebenen Regeln bestimmen den Übergangsprozess vom Masterstudium in den Arbeitsmarkt? Welche heimlichen Initiationsriten spielen eine Rolle? Episodische Interviews mit Sozialarbeiterinnen mit Masterabschluss im gehobenen Dienst könnten über die Fragestellung Aufschluss geben – sind aber in dieser Arbeit nicht möglich. So möchte ich zumindest die Fragestellung theoretisch fassen und greife dabei auf das Konzept der ‚Transitionen‘ von Harald Welzer (1993) zurück.



Bezogen auf die zwei genannten Datenerhebungsverfahren Stellenangebotsanalyse und Gruppendiskussion stellt die Inhaltsanalyse einen wichtigen Weg zur Interpretation dar. Nach Berleson ist die Inhaltsanalyse eine Forschungstechnik für die objektive, systematische und quantitative Beschreibung des Inhalts von Kommunikation (vgl. Langer 2000, S. 1). Gegenstand der Inhaltsanalyse ist die Kommunikation. Das können Texte, Bilder oder Noten sein. Bei der Analyse wird systematisch vorgegangen, d. h. es wird anhand bestimmter Regeln interpretiert, sodass die Analyse von anderen nachvollzogen und überprüft werden kann. Die Ergebnisse werden theoriegeleitet interpretiert (vgl. Langer 2000, S. 1-2).

Die quantitative Inhaltsanalyse besteht im Grunde aus drei Verfahren (vgl. Langer 2000, S. 5-6): (1) die Häufigkeits- oder Frequenzanalyse<sup>25</sup>, (2) die Valenz- oder Intensitätsanalyse<sup>26</sup>, (3) die Kontingenz- oder Zusammenhangsanalyse<sup>27</sup>.

Die qualitative Inhaltsanalyse weist eine Vielzahl von Ansätzen und Verfahren auf. Dabei gibt es drei Grundtypen der Interpretation, die sich im Hinblick auf ihre Zielsetzung unterscheiden (vgl. Langer 2000, S. 8-9): (1) Zusammenfassung<sup>28</sup>, (2) Explikation<sup>29</sup>, (3) Strukturierung<sup>30</sup>, dabei wird zwischen formalen<sup>31</sup>, inhaltlichen<sup>32</sup>, typisierenden<sup>33</sup> und skalierenden<sup>34</sup> Strukturierungen unterschieden (vgl. Langer 2000, S. 9).

---

<sup>25</sup> Textmaterial wird zu Kategorien zusammengetragen und in seiner Häufigkeit erfasst (vgl. Langer 2000, S. 5).

<sup>26</sup> Hier wird eingeschätzt, ob die entsprechende Kategorie ‚positiv‘ oder ‚negativ‘ im Text verwendet wird (vgl. Langer 2000, S. 5).

<sup>27</sup> Es wird nach einem Zusammenhang zwischen den Kategorien gesucht (vgl. Langer 2000, S. 5).

<sup>28</sup> Zielstellung ist, das Textmaterial auf einer vorgegebenen Abstraktionsebene zu reduzieren, sodass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben (vgl. Langer 2000, S. 9).

<sup>29</sup> Ziel ist, die relevanten Textteile durch das Einbeziehen von Zusatzmaterial zu interpretieren (vgl. Langer 2000, S. 9).

<sup>30</sup> Zielstellung ist hierbei, relevante Aspekte aus dem Material herauszuziehen, festgelegte Kriterien zuzuordnen und einzuschätzen (vgl. Langer 2000, S. 9). Es geht darum, Struktur aus dem Textmaterial herauszufiltern (vgl. Langer 2000, S. 21).

<sup>31</sup> Die innere Struktur des Materials wird nach bestimmten formalen Strukturierungskriterien herausgefiltert (vgl. Langer 2000, S. 21).

<sup>32</sup> Das Material wird zu bestimmten Themen und Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst (vgl. Langer 2000, S. 21).

<sup>33</sup> Einzelne markante Ausprägungen im Material werden auf einer Typisierungsdimension beschrieben (vgl. Langer 2000, S. 21).

<sup>34</sup> Ausprägungen der einzelnen Dimensionen werden in Form von Skalenpunkten definiert und das Material wird darauf hin eingeschätzt (vgl. Langer 2000, S. 21).

Ich möchte in der vorliegenden Arbeit Stellenangebote für Sozialarbeiter/-innen bzw. Sozialpädagoge/-innen auswerten. Dabei sind zwei Aspekte relevant:

- Zum einen möchte ich wissen, ob die neuen Hochschulabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt angekommen sind und sich in Stellenbeschreibungen widerspiegeln und ob zwischen den Qualifikationen unterschieden wird. D. h. wird in den Stellenangeboten zwischen Diplom-, Bachelor- und Masterabschluss unterschieden bzw. welcher neue Hochschulabschluss wird mit dem herkömmlichen Uni- bzw. FH-Diplom gleichgesetzt? Dabei bediene ich mich der Häufigkeitsanalyse.
- Zum anderen interessiert mich im besonderen Maße der Masterabschluss. Ich möchte herausfinden, für welche Tätigkeitsfelder und Positionen der Master (im Vergleich zum Bachelor) gefordert wird. Dabei werde ich die Stellenangebote einer qualitativen, inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse unterziehen.

### 2.1 Häufigkeitsanalysen

Nach Mayring umfasst die Häufigkeitsanalyse acht Arbeitsschritte. Nachdem die Fragestellung formuliert ist, muss die Materialstichprobe ausgewählt werden. Die Textelemente, deren Häufigkeit untersucht werden sollen, sind herauszufiltern. Kategorien werden definiert und ggf. mit Beispielen untermauert. Im fünften Schritt werden die Analyseeinheiten<sup>35</sup> bestimmt. Anschließend wird das Material mithilfe des Kategoriensystems durchgearbeitet. Es folgt das Feststellen und Vergleichen von Häufigkeiten und die Interpretation der Ergebnisse (vgl. Langer 2000, S. 5).

Das Sampling der Stellenangebote wird wie folgt erfasst. Ich greife auf Stellenangebote, welche im Internet auf den Plattformen [www.jobrapido.de](http://www.jobrapido.de) und [www.jobboerse-arbeitsagentur.de](http://www.jobboerse-arbeitsagentur.de) veröffentlicht wurden, zurück. Diese beiden Quellen versprechen ein vielfältiges Angebot aus den verschiedensten Bereichen der Sozialen Arbeit. Im Gegensatz zu speziellen Plattform wie bspw. [www.job-sozial.de](http://www.job-sozial.de). Dies ist zwar ein Portal für Fach- und Führungskräfte des Sozial- und Gesundheitswesens (Pädagogik, Sozialpädagogik, Sozialarbeiter, Erzieher), dort werden allerdings fast ausschließlich Angebote aus der Kinder- und Jugendhilfe veröffentlicht. Die Ergebnisse wären verzerrt, weil andere Bereiche wie Bildung oder Altenarbeit wegfallen würden.

In den Suchmaschinen wird als Suchbegriff ‚Sozialarbeiter/Sozialpädagoge‘ eingegeben – ohne die Erwähnung eines Abschlusses. Durch diese allgemeine und offene Formulierung möchte ich die größte Treffsicherheit bezogen auf alle möglichen formalen Qualifikationen in der Sozialen Arbeit erhalten, um somit Veröffentlichungen für Masterabsolvent/-innen entsprechend einordnen zu können. Eine ausschließliche Suche nach ‚Master Sozialarbeit/Sozialpädagogik‘ wäre nicht ausreichend, denn es fehlt der Interpretationshintergrund. Es muss geklärt werden, wie viele Ausschreibungen für Masterabschlüsse den Diplom- bzw. Bachelorabschlüssen gegenüberstehen.

Die Auswahl der Stellenausschreibung erfolgt anhand eines Stichtages (20.07.2012). Die an diesem Tag veröffentlichten Angebote eröffnen das Sampling. Alle Angebote werden in chronologischer Folge in den Sampling Pool gezogen. Da ein einziger Tag nicht ausreicht, um insgesamt 200 Stellenangebote in den Pool aufzunehmen, ist es notwendig, die Recherche an anderen Tagen (21./27.-28.07.2012) fortzuführen. Stellenangebote, die doppelt veröffentlicht wurden, werden aussortiert.

Es findet bei der Suche keine Einschränkung hinsichtlich der Bundesländer statt. In der Auswertung wird zwischen West- und Ostdeutschland differenziert.

Während der ersten Sichtung der Stellenangebote fielen Besonderheiten auf, die in der Entwicklung des Auswertungsrasters berücksichtigt werden müssen. Die Besonderheiten bieten gleichzeitig eine grobe Gliederung für das Raster und sind im Folgenden durch Buchstaben im Text gekennzeichnet.

- Es wurde häufig die Berufsausbildung ‚Erzieher‘ im Zusammenhang mit einem Hochschulabschluss erwähnt<sup>36</sup>: ‚Wir suchen einen staatlich anerkannten Erzieher oder Dipl. Sozialpädagogen‘. Deshalb werde ich das Textelement ‚Erzieher‘ in die Analyse einbeziehen müssen. Bei genauerem Hinsehen ist eine Analyse

<sup>35</sup> Welcher minimale bzw. maximale Textbestandteil kann unter eine Kategorie fallen (vgl. Langer 2000, S. 5)?

<sup>36</sup> Die Gleichsetzung von Berufsausbildungs- und Hochschulabschlüssen ist Gegenstand der Gruppendiskussion gewesen (siehe 1.2.3 in Kapitel IV).

nach **a)** Erzieher, Bachelor, Diplom oder Master nicht ausreichend, weil diese Reinformen selten vorkommen.

- Häufig wurden mehrere Abschlüsse in den Ausschreibungen genannt. Es kam zu Verbindungen von Abschlüssen. Ein Beispiel: ‚Wir suchen einen Bachelor- oder Diplomsozialarbeiter‘. Da in den Ausschreibungen durch das Nennen verschiedener Qualifikationen Abschlüsse gleichgesetzt werden, stellt sich die Frage wie **b)** die Gleichsetzung stattfindet. Welche altbekannten Qualifikationen werden mit welchen neuen Qualifikationen gleichgesetzt? Wird zwischen den neuen Hochschulabschlüssen unterschieden?
- Auffällig waren auch Stellenangebote, die sich bedeckt hielten, was die formale Qualifikation anbelangte. So war bspw. zu lesen: ‚Wir suchen jemanden mit Hochschulabschluss im sozialen Bereich‘ oder ‚Pädagogischer Mitarbeiter gesucht‘. Es sind sehr **c)** unspezifische Qualifikationsanforderungen gestellt worden.
- Die Angebote mit solchen diffusen Formulierungen bezogen auf die Qualifikation sollten genauer untersucht werden. Lässt der Ausschreibungstext darauf schließen, dass die **d)** Priorität eher auf universitärer oder Fachhochschulausbildung liegt, oder ist es dem Unternehmen nur wichtig, dass der Kandidat/die Kandidatin einfach irgendeinen Hochschulabschluss im Sozialwesen hat.

Zur Durchführung einer Häufigkeitsanalyse unter Berücksichtigung der o. g. Besonderheiten, ergibt sich folgendes Raster für die Einordnung der Stellenausschreibungen und Berechnungen der Häufigkeiten.

a)	(1) Erzieher			(2) Bachelor	(3) Diplom	(4) Master		
b)	(5) Erzieher – Diplom	(6) Erzieher – Bachelor	(7) Erzieher – Master	–	(9) Diplom – Bachelor	(10) Diplom – Master	(11) Diplom – Bachelor – Master	(12) Bachelor – Master
c)	(13) unspezifische Qualifikation							
d)	(14) Priorität Uni		(15) Priorität FH		(16) Priorität Hochschule		(17) nicht näher spezifiziert	

Tabelle 2

## 2.2 Inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalysen

Der inhaltlich-strukturieren Inhaltsanalyse liegt folgendes Ablaufmodell zugrunde. Nachdem die Analyseeinheiten bestimmt wurden, wird die Strukturdimension festgelegt, welche aus der Forschungsfrage abgeleitet wird. Anschließend werden die Dimensionen in ihren einzelnen Ausprägungen aufgespalten, um ein Categoriesystem bilden zu können. Um festzustellen, ob eine bestimmte Textstelle einer Kategorie angehört, empfiehlt es, sich genaue Definitionen zu bestimmen, Ankerbeispiele zu formulieren und Kodierregeln zu finden. Wird das Material bearbeitet, kann es notwendig werden, Kategorien zu revidieren. Abschließend werden die Ergebnisse aufbereitet (vgl. Langer 2000, S. 22). Dabei wird das in Form von Paraphrasen extrahierte Material Unterkategorien zugeordnet und anschließend pro Hauptkategorie zusammengeführt (vgl. ebd.: 26).

Während die Häufigkeitsanalyse Aufschluss geben soll, welche Qualifikationen der Arbeitsmarkt von Fachkräften im Sozialwesen fordert, soll durch inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalysen herausgefunden werden, wofür die jeweiligen Qualifikationen in der Sozialen Arbeit gefordert werden. Folgende Fragen sind dabei relevant:

- Werden für administrative, planerisch-strategische Aufgaben mit höherer Verantwortung Masterabsolvent/-innen gesucht statt Personen mit Erzieherabschluss oder Bachelorabschluss?
- Werden für Leitungspositionen mit Führungsverantwortung ebenfalls explizit Masterabsolvent/-innen angesprochen?

Anhand der Dimension ‚Nähe-Distanz‘ werden die Stellen differenziert. Ich habe mich für das Nähe-Distanz-Kontinuum als Unterscheidungskriterium entschlossen, weil das Nähe-Distanzverhältnis zum Klienten Hierarchien zwischen Fachkräften am geeignetsten erfassen lässt. So verbringt eine Fachkraft im Kindergarten in der Position des Betreuers/der Betreuerin den größten Teil der Arbeitszeit mit dem Klienten. Darunter fallen oftmals ‚hausfrauenähnliche‘ Aufgaben wie die Kinder mit Nahrung versorgen, auf Sauberkeit achten, Anleitung für lebenspraktische Dinge geben etc. Eine Fachkraft in der Position des Leiters/der Leiterin hat allein schon mit dem eigenen Büro eine Distanz zum Klientel. Aber auch die Aufgaben unterscheiden sich grundlegend. Mit der Leitungsfunktion in einem Kindergarten sind verwaltungstechnisch-administrative, aber auch planerisch-strategische Aufgaben sowie Führungsaufgaben verbunden. Das Verrichten ‚hausfrauenähnlicher‘ Tätigkeiten fällt weg.

Wird die Strukturdimension ‚Nähe-Distanz‘ angewandt, lassen sich insgesamt 7 Kategorien bilden, in denen die einzelnen Stellenangebote eingeordnet werden können. Die Kategorien sind im Folgenden hervorgehoben:

- Die **Betreuung** bildet die erste Kategorie. Hierunter fallen Stellenbeschreibungen von Unternehmen, die vorwiegend jemanden für Betreuungsaufgaben suchen. Wie oben beschrieben, ist in der Betreuung die Fachkraft dem Klienten sehr nahe. Die Arbeit findet unmittelbar am Klienten statt. Es geht vorwiegend um die Bewältigung des Alltages und um das Erlernen/Training von lebenspraktischen Fähigkeiten (Kochen, Waschen, Putzen). Diese Aufgaben sind reproduktiver Art. Beispiele sind: Betreuung von Kindern in Kinderkrippen und Kindergärten, Betreuung von Jugendlichen im Rahmen des betreuten Wohnens oder Betreuung von geistig Behinderten beim Wohnen und Arbeiten. Erziehung und Entwicklungsförderung des Klienten spielen im Betreuungsbereich ebenfalls eine Rolle. Als Beispiel dazu dient die offene Jugendarbeit und Formen von Schulsozialarbeit (Grundschule und Sekundarstufe 1).
- Die erste Distanz zum Klienten im Betreuungssetting erreicht eine Fachkraft durch die **Teamleitung**. In der Regel sind Teamleiter/-innen Bestandteil der Arbeitsgruppe und arbeiten durchaus ‚praktisch-nah‘ am Klienten, haben aber Zeit und Raum für administrative Aufgaben (bspw. Erstellung der Dienstpläne, Vermittlung zwischen Jugendamt und Klienten).
- Die dritte Kategorie habe ich **Coaching/Training** genannt. Beispiele für Stellenausschreibungen, die in diese Kategorie fallen, sind ‚Für die Betreuung von Langzeitarbeitslosen Menschen/arbeitslosen Jugendlichen suchen wir (...)‘. Hierbei geht es im gewissen Sinne ebenfalls um Betreuungsaufgaben, die sich aber von der o. g. Betreuungskategorie unterscheiden. Zum einen unterscheiden sie sich darin, dass es nicht um das Training von lebenspraktischen Fähigkeiten (wie gestalte ich einen Tagesablauf) geht, bei denen die Fachkraft zu reproduktiven Tätigkeiten anleitet; sondern es geht um das Training spezieller persönlicher Fähigkeiten, um Bildungs- und Berufschancen zu erhöhen. Zum anderen bietet der Zeitfaktor ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zu o. g. Betreuungsaufgaben in zweifacher Hinsicht. (1) Während bei der klassischen Betreuung die Fachkraft den größten Teil der Arbeitszeit am Klienten verbringt, so wird die Fachkraft im Coaching/Training nur eine begrenzte Zeit am Klienten arbeiten, bspw. indem sie ein dreistündiges Bewerbungstraining oder einstündiges Beratungsgespräch durchführt. Die Dokumentations-, Verwaltungs-, Netzwerkaufgaben nehmen in diesem Setting zu. (2) Beim Coaching/Training ist die Arbeit mit ein und demselben Klienten durch die Projektdauer von wenigen Wochen bis mehreren Monaten begrenzt, während bspw. die Betreuung von geistig behinderten Menschen in einer Wohngruppe durch eine/n Mitarbeiter/-in über einen viel längeren Zeitraum stattfindet. Ankerbeispiele sind Stellenausschreibungen im Bildungsbereich, aber auch eine gewisse Form der Schulsozialarbeit (Sekundarstufe II).
- **Beratung** ist ein zeitmrisenes, klar definiertes Angebot. Die Fachkraft ist ausschließlich während des Beratungssettings mit dem Klienten zusammen. Neben der Vermittlung von (rechtlichen) Informationen steht das psychologische Element im Vordergrund. Beispiele sind: Ehe- und Familienberatung, Schuldnerberatung, Schwangerschaftskonfliktberatung.
- Unter dem Begriff **Netzwerkarbeit** fasse ich Stellenangebote zusammen, bei denen eine direkte Berührung mit dem Klienten nicht mehr bzw. kaum stattfindet. Die Aufgaben sind administrativer, planerisch-strategischer Natur. Führungsverantwortung besteht jedoch nicht. Man denke hierbei an Aufgaben wie Projektkoordination, Vernetzung mit Institutionen, Gremienarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Berichtswesen, Qualitätsmanagement und Konzeptentwicklung.
- Zwar unterscheiden sich **Referentenstellen** nicht von Aufgaben, die unter den Begriff Netzwerkarbeit fallen, jedoch möchte ich diese in einer eigenen Kategorie hervorheben, weil sie explizit als Stabstellen benannt sind. Auch hier besteht große Distanz zum Klientel. Es wird im Office-Bereich für den Klienten gearbeitet.
- In die siebte Kategorie – **Leitung** – fallen Stellenangebote, die explizit als Leitungsstellen ausgeschrieben werden. Neben Koordinations- und Planungsaufgaben besteht hier definitiv Führungsverantwortung. Die Distanz zum Klienten ist am größten. Aufgrund zu geringer Fallzahlen werde ich nicht zwischen den einzelnen Leitungsebenen unterscheiden. In dieser Kategorie findet man stellvertretende Leiter/-innen über Leiter/-innen von Kindertageseinrichtungen bis hin zu Leiter/-innen von Jugendhilfeträgern.
- Die Ausschlusskategorie habe ich **keine Angabe** genannt. Hierunter fallen Stellenangebote, die auf Tätigkeiten nicht eingehen. In diesen Ausschreibungen stellt sich zwar das Unternehmen vor, nennt die Branche

(bspw. Jugendhilfe) und die Erwartungen an den Bewerber/die Bewerberin, gibt aber keine Informationen über den Aufgabenbereich des zukünftigen Stelleninhabers/der zukünftigen Stelleninhaberin.

Einige Stellenangebote sind einer bestimmten Kategorie nicht immer zuzuordnen. Ein Beispiel: ‚Zu ihren Aufgaben gehört: Beratung von Klienten, Drittmittelakquise, Gremien- und Netzwerkarbeit, Projektkoordination.‘ Dieses fiktive Beispiel könnte in die Kategorie ‚Beratung‘, aber auch in die ‚Netzwerkarbeit‘ eingeordnet werden. An dieser Stelle gilt dann die Regel, die Stelle der Kategorie zuzuordnen, welche den größten Teil der Arbeitszeit in Anspruch nehmen wird. Im geschilderten Beispiel liegt die Vermutung nahe, dass Netzwerkarbeit einen größeren Raum als die Beratung einnehmen wird. Daher ist das Stellenangebot der Kategorie ‚Netzwerkarbeit‘ zuzuordnen.

Ich wende das Verfahren der Gruppendiskussion an, um zu ermitteln, welche Tätigkeitsfelder und Tätigkeitsebenen in der Sozialen Arbeit nach Meinungen der Absolvent/-innen der Masterabschluss eröffnen sollte und ob Ungleichheiten aufgrund des Geschlechts in der Sozialen Arbeit wahrgenommen werden und welche Rolle der Masterabschluss dabei spielen kann.

#### 3.1 Gegenstand und Zielsetzung der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion ist im Vergleich zu anderen empirischen Forschungsmethoden eine relativ junge Technik. Entwickelt wurde sie in den USA von Kurt Lewin (1936) im sozialpsychologischen Kontext und diente dazu, Gruppenprozesse zu erforschen (vgl. Lamnek 1998, S. 17). Erst in den 1950er Jahren fand diese Methode ein breites Anwendungsfeld, u. a. in der Markt- und Meinungsforschung (vgl. ebd.: 20).

Als eigenständige Forschungsmethode mit quantitativ-statistischen Auswertungsverfahren ist die Gruppendiskussion weniger zu betrachten. Sie erfährt meist eine explorative und illustrative Funktion und findet als komplementäres Verfahren in multimethodischer Forschungsgestaltung Anwendung. Die Methode widmet sich besonders dem diskursiven Austausch von Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen (vgl. ebd.: 25).

Die Gruppe diskutiert unter Anleitung eines Moderators/einer Moderatorin ein bestimmtes Thema. Die Gruppendiskussion ist somit eine spezifische Befragungsmethode, aber zugleich mehr als eine Befragung. Es findet ein diskursiver Austausch von Ansichten statt, in dem sich durch gruppenspezifische Faktoren Einstellungen ändern können. Die Gruppendiskussion ist eine nicht-standardisierte Befragung von Gruppenmitgliedern zum Zweck der Informationsgewinnung bei weichem bis neutralem Kommunikationsstil (vgl. ebd.: 34).

In der Gruppendiskussion finden kommunikative Prozesse in zweierlei Hinsicht statt: (a) zwischen den Untersuchungssubjekten und (b) zwischen den Untersuchungssubjekten und dem Forscher/der Forscherin. Der Symbolische Interaktionismus<sup>37</sup> stellt dabei den theoretischen Hintergrund dar. D. h. Personen aus dem gleichen Kulturkreis verfügen über einen Vorrat an gemeinsamen Symbolen und sind in der Lage, sich gedanklich in die Lage des anderen zu versetzen (vgl. ebd.: 36ff. und 50). Die soziale Wirklichkeit entsteht erst in der Kommunikation der Akteure. Eine Gruppendiskussion ist eine dem Alltag ähnliche Kommunikationssituation. Sie stellt eine ausgezeichnete Basis für die Ermittlung von Meinungen, Einstellungen und Deutungs- sowie Handlungszusammenhängen dar. Diese werden über Bedeutungszuschreibungen der Teilnehmer/-innen erschlossen (vgl. ebd.: 56).

Die Gruppendiskussion eignet sich gut zum Zweck der Exploration, gerade bei Problemen, die noch nicht oft Gegenstand empirischer Studien waren. Gruppendiskussionen geben Einblick in verschiedene Aspekte eines Problems. Das Untersuchungsfeld lässt sich somit besser strukturieren. Die in der Gruppendiskussion gewonnenen Erkenntnisse erleichtern die Hypothesenbildung (vgl. ebd.: 62). Häufig wird die Gruppendiskussion mit Erhebungsmethoden wie Beobachtung oder Befragung kombiniert. Dadurch können Schwächen<sup>38</sup> des Verfahrens ausgeglichen werden (vgl. ebd.: 65).

Chancen und Risiken des Masterabschlusses in Sozialer Arbeit sind noch nicht ausreichend untersucht worden. Bisher gibt es einige wenige Masterabsolvent/-innen, die gerade auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen und dem Diktat der Unternehmen unterliegen, aber auch selber Akteure des Aushandlungsprozesses sind. Da die Gruppendiskussion einen ersten Überblick über die Variationsbreite von Meinungen, Werten und Konflikten vermittelt (vgl. Lamnek 1998, S. 74), greife ich auf dieses Verfahren zurück. Ich möchte herausfinden, welche Einstellungen Masterabsolvent/-innen in der Sozialen Arbeit bzgl. ihres Studienabschlusses haben. Darüber hinaus sollen Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt reflektiert werden, um eine Prognose abgeben zu können über die zukünftige Einordnung des Masterabschlusses bei den Arbeitgebern.

Gruppendiskussionen zeigen emotionale Hintergründe von Äußerungen und versteckte Annahmen auf. Sie erlauben Einsichten in Strukturen und Prozesse individueller und kollektiver Stellungnahmen (vgl. ebd.: 74). Gerade natürliche Gruppen bieten diese sogenannte „Enthüllungs-Atmosphäre“ (ebd.: 74). Die zu befragenden Absolvent/-innen im gleichen Jahrgang haben eine Studiengeschichte miteinander erlebt. Daher herrscht in der Gruppe eine

---

<sup>37</sup> „Der symbolische Interaktionismus sieht das Zusammenleben als einen Prozeß an, in dem Menschen (...) einander Handlungslinien anzeigen und interpretieren“ (Blumer zitiert nach Lamnek 1998, S. 36).

<sup>38</sup> Schwächen liegen vor allem im quantitativen Bereich, bspw. mangelnde Repräsentativität und unvollständige Datenmatrix (vgl. Lamnek 1998, S. 78/79).



gewisse Vertrautheit. Diese Vertrautheit kann es ermöglichen, kritische Erfahrungen und zurückgehaltene Einstellungen zu äußern.

Ein anderer Grund, mich für die Gruppendiskussion entschieden zu haben, liegt darin, dass sie wertvolle Informationen für die Entwicklung von Hypothesen und für die Gestaltung spezieller Erhebungsinstrumente liefern kann (vgl. ebd.: 74). Ich verspreche mir von den Ergebnissen wichtige Indikatoren für ein anschließendes Forschungsvorhaben.

Sicherlich hat die Gruppendiskussion auch Nachteile. Lamnek (1998, S. 75) nennt die hohe Schweiger-Quote, die Meinungsführer/-innen, Meinungspolarisierungen, das Abschweifen vom Thema. Diese Nachteile können teilweise durch eine entsprechende Moderationsführung ausgeglichen werden. Bspw. werden ‚Schweiger‘ zum Reden ermuntert und ‚Vielredner‘ in ihren Ausführungen gebremst. Darüber hinaus werden vor Diskussionsbeginn Gruppenregeln in Anlehnung an die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn aufgestellt und auf deren Einhaltung geachtet:

- In ‚Ich‘-Form sprechen
- Den anderen aussprechen lassen
- Nur einer spricht zur gleichen Zeit
- Seitengespräche haben Vorrang

Natürlich unterliegt die Gruppendiskussion einer Gruppendynamik. Es bestehen zwischen den Teilnehmer/-innen Sympathien und Abneigungen. Diese gruppenspezifischen Prozesse haben einen nicht unerheblichen Einfluss auf den Diskussionsverlauf. So werden Gruppenmeinungen statt Einzelmeinungen deutlich (vgl. Lamnek 1998, S. 75). Diese gruppenspezifischen Effekte wird die Moderatorin nur bedingt steuern. Da es sich um eine gewachsene Gruppe handelt, spiegelt sich die Gruppengeschichte im Gruppenprozess wider. Außerdem ist die Moderatorin Bestandteil dieser gemeinsamen Geschichte und kann sich nur schwer neutral gegenüber den Gruppenmitgliedern verhalten. Durch einen starken Reflexionsprozess, der sich in der Auswertung der Diskussion niederschlägt, soll der Versuch unternommen werden, solche gruppenspezifischen Effekte im Zusammenhang mit den Themen zu analysieren.

### 3.2 Planung und Durchführung der Gruppendiskussion

Die Planungsphase ist von entscheidender Bedeutung, da getroffene Entscheidungen in Bezug auf Rahmenbedingungen und Inhalt maßgeblich die Erkenntnischancen in gravierender Weise beeinflussen (vgl. Lamnek 1998, S. 80).

#### 3.2.1 *Der Diskussionsleitfaden*

Nach Lamnek (1998, S. 87) ist es ratsam, nur grobe Rahmenthemen vorzugeben, damit die einzelnen Punkte jeweils im Detail diskutiert werden können. Diese Rahmenthemen werden zu einem Diskussionsleitfaden zusammengestellt. Der Leitfaden kann knapp und flexibel gestaltet werden, damit Informationen aufgrund eines vorgefertigten Bildes nicht verloren gehen.

Die Vorteile des groben Leitfadens bestehen darin, dass er sich schneller erstellen lässt und die Ergebnisse nicht beeinflusst (im Gegensatz zu speziellen Fragestellungen). Außerdem kann er stärker an die Diskussion angepasst werden. Schwierigkeiten ergeben sich dann bei der Auswertung. Vieles kann unpräzise und vage bleiben (vgl. ebd.: 88/89).

Die Frageformulierung ist darüber hinaus zu beachten. Es sollten offene Fragen gestellt werden, damit die Richtung der Antwort selbst bestimmt werden kann. Die Teilnehmer/-innen können aufgefordert werden, sich an persönliche Erlebnisse zu erinnern. Das hat den Vorteil, dass die Teilnehmer/-innen nicht abstrakt diskutieren, sondern ein Lebensweltbezug hergestellt wird. ‚Warum-Fragen‘ sollten vermieden werden, weil Selbstreflexion in diesem Fall unangebracht ist. Die Fragen sollten einfach und eindeutig formuliert und an den kulturellen Hintergrund der Gruppenteilnehmer/-innen angepasst sein. Mit Beispielen ist vorsichtig umzugehen, weil sie Perspektiven vorgeben (vgl. ebd.: 91/92).

Auch die Reihenfolge, in welcher die Fragen gestellt werden, ist nicht unwesentlich. Zunächst muss den Teilnehmer/-innen Hintergrundwissen zur Studie vermittelt werden, weil sonst stillschweigende Annahmen über den möglichen Zweck der Untersuchung die Antwortrichtungen beeinflussen und verzerren können. Allgemeine Fragen sollten vor speziellen gestellt werden, damit zunächst der Kontext abgetastet wird, bevor die Vertiefung stattfindet.

Zu beachten ist die Wirkung von Fragen nach negativen Erfahrungen. Diese können, am Anfang gestellt, suggestiven Charakter haben. Außerdem sollten die Teilnehmer/-innen unbeeinflusst von Beispielen o. ä. bleiben. Erst später – um die Diskussion am Laufen zu halten oder in eine beabsichtigte Richtung zu lenken – sollte der/die Moderator/-in gewisse Denkanstöße geben (vgl. ebd.: 92/93).

Zunächst wird eine Eröffnungsfrage gestellt. Sie ist für die Analyse belanglos, soll aber langsam zur eigentlichen Fragestellung hinführen (vgl. Lamnek 1998, S. 90). Es geht um die Einstimmung auf das Thema. Ich habe mich dafür entschieden, ein Brainstorming zum Thema ‚Masterabschluss in der Sozialen Arbeit‘ durchzuführen, um durch einfache, assoziierte Begriffe einen ersten Eindruck über die persönliche Wertung zu erhalten. Finden Formulierungen, Betonungen und Begriffe Eingang, die auf eine negativ-angstbesetzte Zukunft hinweisen, oder wird eine optimistische Zukunft assoziiert?

Anschließend werden Hinführungsfragen (im Folgenden hervorgehoben) gestellt. Sie sollen die Teilnehmer auf das Thema einstimmen und gleichsam das Thema eingrenzen (vgl. ebd.: 90). In dieser Phase möchte ich die persönliche Ebene ansprechen. Es geht zum einen um Erfahrungen und zum anderen um Ziele:

- **Welche Erfahrungen als berufsbegleitende Masterstudent/-innen der Sozialen Arbeit habt ihr auf dem Arbeitsmarkt gesammelt?** Diese Frage soll Aufschluss geben, ob der Masterabschluss auf dem Arbeitsmarkt schon eine Rolle spielt. Darüber hinaus erhoffe ich zu erfahren, was der Abschluss für Arbeitgeber bedeutet.
- **Wer strebt mit dem Masterabschluss eine (Leitungs)position oder wissenschaftliche Laufbahn an und was sind die Gründe dafür?** Mit dieser Frage möchte ich herausfinden, ob die Masterabsolvent/-innen den Abschluss als weitere, spezialisierte, vertiefte Qualifizierung erleben oder als einen einfachen Berufsabschluss.

Nach der Überleitung folgen die Schlüsselfragen (im Folgenden hervorgehoben). Das sind die eigentlichen Forschungsfragen, die in der Diskussion einen breiteren Raum einnehmen sollten (vgl. ebd.: 90). Folgende Fragen werden nacheinander diskutiert:

- **Bachelor, Diplom und Master – welchen Platz sollten die Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt aus der Sicht der Masterabsolvent/-innen erhalten?** Hierbei spielt die Einstellung der Masterabsolvent/-innen bezogen auf die Eingruppierung alter und neuer Hochschulabschlüsse eine Rolle. Dabei interessiert, welche Abschlüsse nach Meinung der Absolvent/-innen gleichzusetzen bzw. zu differenzieren sind.
- **Welcher Abschluss sollte welches Tätigkeitsfeld und -ebene eröffnen?** Diese Frage soll die Differenzierungen der Abschlüsse vertiefen. Ich möchte herausfinden, wie sich die Masterabsolvent/-innen gegenüber anderen Abschlüssen abgrenzen und sie ihre Kompetenzen im Vergleich zu anderen Abschlüssen sehen.
- **Sollten sich eurer Meinung nach die Gehälter von Arbeitnehmer/-innen mit Bachelorabschluss und Arbeitnehmer/-innen mit Masterabschluss unterscheiden?** Das harte Kriterium ‚Gehalt‘ wurde angeführt, um die Masterabsolvent/-innen zu einer eindeutigen Positionierung gegenüber anderen Abschlüssen zu provozieren.
- **Haben eurer Meinung nach Männer und Frauen als Professionelle in der Sozialen Arbeit gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder gibt es Ungleichheiten?** Hierbei möchte ich herausfinden, ob und in welcher Form Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt zwischen Mann und Frau wahrgenommen werden.
- Die These über die Förderung vertikaler Geschlechtersegregation durch die neuen Hochschulabschlüsse von Hering und Kruse (siehe Abschnitt 2.1.3 in Kapitel II) habe ich überspitzt formuliert und gebe diese zur Diskussion in die Gruppe: **Frauen geben sich mit dem Bachelor zufrieden. Männer machen den Master und leiten Frauen in ihrer praktischen Arbeit an.** Dabei möchte ich untersuchen, ob diese These aufgrund der Erfahrungen der Masterabsolvent/-innen bestätigt werden kann.

Den Leitfaden betrachte ich als offen. D. h. sofern die Situation es erfordert, werden die Fragen entsprechend angepasst.



### 3.2.2 Gruppenart und Gruppenumfang

Die Teilnehmer/-innen an Gruppendiskussionen sollten hinsichtlich ihrer Betroffenheit vom Gegenstand der Diskussion zweifelsfrei homogen sein. Das trifft in diesem Fall zu, da es sich um Masterabsolvent/-innen der Sozialen Arbeit handelt, welche alle gemeinsam berufsbegleitend studiert haben. Da die Homogenität sich auf das Studienfach, den Studienort und die Studienzeit erstreckt, ist eine weniger lebhaft und weniger kontroverse Diskussion zu erwarten, wie dies in heterogenen Gruppen der Fall ist (vgl. Lamnek 1998, S. 97/98). Die natürliche Gruppe weist jedoch eine Besonderheit auf. Die Mehrzahl der Gruppenmitglieder studierte den Master nicht-konsekutiv. Die Biographie mit einer nicht-sozialarbeiterischen Erstqualifikation (bspw. Diplom Soziologe/-in oder Magister Allgemeiner Erziehungswissenschaften) wirkt sich auf die Sichtweise des Masterabschlusses, aber auch auf die Profession Soziale Arbeit aus und ist bei der Auswertung gesondert zu beachten. Eine Zusammenstellung des Hintergrundwissens von den Diskussionsteilnehmer/-innen befindet sich im Anhang (siehe Anlage 2d – Transkription der Gruppendiskussion).

Realgruppen entsprechen in Gruppendiskussionen dem Naturalitätsprinzip und haben deshalb eine hohe externe Validität<sup>39</sup>, d. h. die Gruppenbefunde können in die soziale Wirklichkeit transformiert werden. Dies ist ein Grund, warum ich mich für die Realgruppe entschieden habe. Der Nachteil von Realgruppen liegt in der Bekanntschaft miteinander. Diese Bekanntschaft kann Offenheit verhindern, da Gruppenkonflikte nicht auszuschließen sind und sich in der Gruppendiskussion auswirken können. Wiederum kommt durch die persönliche Bekanntschaft die Diskussion schneller in Gang (vgl. ebd.: 98/99).

Die optimale Teilnehmerzahl liegt zwischen sieben und zwölf. Größere Gruppen bergen die Gefahr, dass die Diskussion in mehrere Teildiskussionen zerfällt. Außerdem ist der Verlauf schwieriger, analytisch zu erfassen und aufzuzeichnen. Es wird eine höhere Kompetenz vom Moderierenden verlangt (vgl. ebd.: 101). Kleinere Diskussionsgruppen bieten die Chance, den Gegenstand detailliert zu erfassen und kontrovers zu diskutieren. Deshalb habe ich mich für eine kleine Diskussionsgruppe entschieden. Es bietet sich an, kleinere Diskussionsgruppen zu verwenden, wenn die Teilnehmer/-innen vom Gegenstand besonders betroffen und Expert/-innen auf ihrem Gebiet sind (vgl. ebd.: 103). In kleineren Gruppen haben die Teilnehmer/-innen mehr Redezeit und können ihre Meinung ausführlich äußern (vgl. ebd.: 101). Die Gefahr besteht darin, individuelle Besonderheiten zu stark in Augenschein zu nehmen bzw. keine echten Gegensätze aufkommen zu lassen (vgl. ebd.: 101).

Die Auswahl der Diskussionsteilnehmer/-innen richtet sich nach den Erkenntniszielen und dem daraus entwickelten Forschungsdesign (vgl. ebd.: 104). Es lassen sich grundsätzlich zwei Strategien unterscheiden: statistical sampling<sup>40</sup> und theoretical sampling<sup>41</sup>. In der vorliegenden Arbeit habe ich mich für das Theoretical Sampling entschieden. Gemeinsames und verbindendes Merkmal der Diskussionsteilnehmer/-innen ist der baldige Erwerb des Masterabschlusses in der Sozialen Arbeit. Die Teilnehmer/-innen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer beruflichen Erstausbildung, den Praxisfeldern und Stellungen, Alter und Geschlecht.

Die Anzahl der Gruppendiskussionsrunden spielt ebenfalls eine Rolle. „Je homogener die Population, desto weniger Gruppendiskussionen werden erforderlich sein“ (ebd.: 108). In der Regel werden zwei bis fünf Gruppendiskussionen den Forschungszielen gerecht (vgl. ebd.: 110). Diese Arbeit verfolgt primär die Zielstellung des Erkundens und Explorierens. Somit betrachte ich eine Diskussionsrunde als ausreichend. Zusätzlich kommt mit dem Leitfaden eine hohe Vorstrukturierung der Diskussion hinzu, denn „je weitergehend eine Gruppendiskussion durch einen Leitfaden vorstrukturiert ist, desto weniger Gruppendiskussionen benötigt man (...)“ (ebd.: 110).

### 3.2.3 Rahmenbedingungen der Gruppendiskussion

Als Diskussionsort sind Orte, die lebensweltlich mit dem Gegenstand zusammenhängen, zu bevorzugen. Der Raum sollte technisch geeignet sein (gute Akustik) und seine Gestaltung sollte einen gemütlichen, bequemen und warmen Eindruck vermitteln (vgl. Lamnek 1998, S. 113). So stellt im vorliegenden Fall die Hochschule einen gemeinsamen

<sup>39</sup> Gültigkeit

<sup>40</sup> „Die Teilnehmer/-innen werden zufällig ausgewählt (statistical sampling). Die Befunde sind somit nicht verzerrt. Wobei das Statistical Sampling eher eine Legitimationsstrategie ist, um sich dem Vorwurf der Manipulation zu entziehen. Denn der Erkenntniswert wird in kleinen Gruppen durch das Zufallsverfahren nicht erhöht, vielmehr wird der statistical error durch den Zufall der kleinen Zahl so groß, daß möglicherweise verzerrende Befunde zu verzeichnen sind“ (Lamnek 1998, S. 106).

<sup>41</sup> Beim theoretical sampling erfolgt die Auswahl der Diskussionsteilnehmer nach theoretisch-hypothetisch begründeten Annahmen des Forschers/der Forscherin (vgl. Lamnek 1998, S. 105). Die Schwierigkeit besteht darin, die Auswahlkriterien zu begründen, weil Irrtümer in dieser Phase den Erkenntniswert der Diskussion infrage stellen. Sind die Teilnehmer in Bezug auf die Frage zu homogen, sollte in der Zusammensetzung der Gruppe bezogen auf die sozialstatistischen Merkmale eine gewisse Heterogenität angestrebt werden, um Meinungsunterschiede auszutragen (vgl. Lamnek 1998, S. 106).

Bezugspunkt und somit einen geeigneten Diskussionsort dar. Die Sitzordnung sollte eine Statusgleichheit suggerieren (bspw. im Kreis). Runde Tische sind dafür zu bevorzugen (vgl. ebd.: 114). Die Tageszeit für die Diskussion ist optimal zwischen 17 und 22 Uhr (vgl. ebd.: 113) anzusetzen. Da die Absolvent/-innen sich im Mai 2012 zu einer Blockveranstaltung treffen, ist der Zeitpunkt der Gruppendiskussion dadurch festgelegt. Es ist äußerst unwahrscheinlich, dass die Teilnehmer/-innen zu einem separaten Diskussionstermin erscheinen würden, da der Studienort nicht gleichzeitig der Wohnort ist. Somit ist der Mobilitätsaufwand für die Diskussion in Verbindung mit der Blockveranstaltung gering und die Teilnahmewahrscheinlichkeit hoch.

Zwei bis drei Wochen vor der Diskussion wird telefonisch die Bereitschaft erkundet (vgl. ebd.: 115). Ich kontaktierte die Absolvent/-innen mit einem Einladungsschreiben per E-Mail und bat bis zu einem festen Termin um Rückmeldung. Ich wählte den E-Mail-Verkehr, da er mir weniger Aufwand versprach. Jedoch meldeten sich nur drei Teilnehmer/-innen zurück, sodass ich telefonisch nachfragen musste. Nach Lamnek (1998, S. 115) ergeht nach dem Telefonat die schriftliche Einladung mit Termin- und Ortsangabe. Einen Tag vor der Diskussion erfolgt die telefonische Terminerinnerung.

Das Einladungsschreiben soll neben Name, Anschrift und Telefonnummer des Forschers/der Forscherin den Gegenstand, über den diskutiert werden soll, enthalten. Ort, Zeit und Dauer der Diskussion sollten ebenfalls im Einladungsschreiben berücksichtigt werden. Es empfiehlt sich, Incentives in Aussicht zu stellen. Ein Hinweis zum Datenschutz und zur Verwendung von technischen Aufzeichnungsgeräten dürfe nicht fehlen (vgl. ebd.: 115ff).

Über die Moderatorenrolle ist ebenfalls zu reflektieren. Soll die Diskussion direktiv oder non-direktiv gesteuert werden? Ist der Moderator/die Moderatorin inhaltlicher Experte/inhaltliche Expertin oder Gesprächsführungsexperte/-in (vgl. ebd.: 118)? Im vorliegenden Fall werde ich die Diskussion selber leiten. Dabei bin ich mir bewusst, als Forscherin nicht unvoreingenommen in die Diskussion gehen zu können. Im Gespräch werde ich immer wieder reflektieren müssen, inwieweit ich die Gruppe zu bestimmten Meinungsäußerungen entsprechend meiner Fragestellungen steure. Jedoch werde ich nicht als inhaltliche Expertin auftreten oder meine Meinung zum Sachverhalt äußern.

### 3.2.4 Durchführung der Gruppendiskussion

In Gruppendiskussionen gibt es kein allgemeingültiges Ablaufmuster, da die Gruppendynamik nicht vorhersehbar ist und erheblich wechseln kann. Darüber hinaus beeinflussen Strukturierung und Leitung den Diskussionsverlauf (vgl. Lamnek 1998, S. 120). Dementsprechend gab es auch in dieser Gruppendiskussion viele Überraschungsmomente, sodass der Diskussionsleitfaden entsprechend angepasst werden musste.

Im Diskussionsraum waren acht Frauen und zwei Männer anwesend, wobei einer davon Professor war und sich nicht an der Diskussion beteiligte. Zweimal kam es zu inhaltlichen Einwüfen. Insgesamt nahmen neun Masterabsolvent/-innen an der Diskussion teil (siehe Anlage 2d – Transkription der Gruppendiskussion).

Nachdem mündlich auf Zielstellung und Rahmen der Gruppendiskussion hingewiesen worden war und die schriftliche Datenschutzerklärung (siehe Anlage 2b – Datenschutzerklärung) ausgehändigt sowie offene Fragen geklärt waren, startete die 135 minütige Diskussion mit dem Brainstorming. Die Assoziationen zu ‚Master in der Sozialen Arbeit‘ zeigten das Spannungsfeld zwischen Ratlosigkeit und notwendiger Anpassungsleistung an die Realität (vgl. Transkription §1-§25). Die Teilnehmer/-innen riefen ihre Assoziationen frei in den Raum und ich notierte diese auf einem großen Plakat. Zur Orientierung, in welchem Diskussionsabschnitt wir uns befanden, habe ich am Flipchart die jeweiligen Stichworte zur Fragestellung notiert. Zentrale Aussagen der Teilnehmer/-innen im Diskussionsprozess wurden ebenfalls auf Flipchartbögen notiert.

Die Diskussion wies drei Höhepunkte auf, welche an der hohen Interaktionsdichte sowie dem emotionalen Gehalt der Beiträge deutlich wurde. Es gab ebenfalls eine Art Totpunkt, bei dem die Teilnehmer/-innen erschöpft waren und die Diskussion nur zäh voranschritt (siehe Anlage 2e(1) – Postscript). Insgesamt gab es im Verlauf neun Phasen, die in folgender Abbildung skizziert sind:

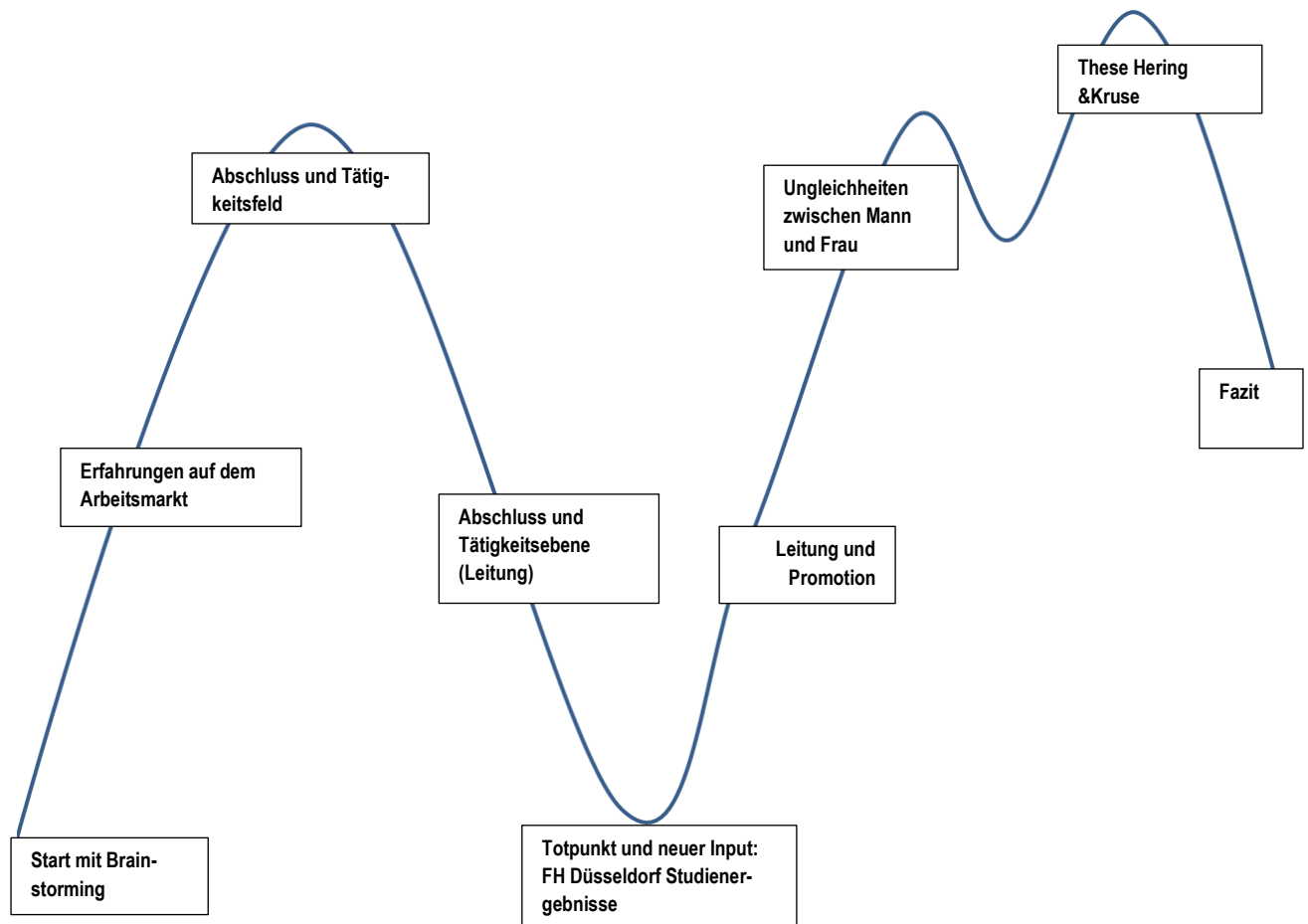


Abbildung 5 schematische Darstellung des Diskussionsverlaufs

Zunächst wurde die Gruppe zum Brainstorming gebeten. Thema war ‚Master in der Sozialen Arbeit‘. Anschließend wurde die Frage diskutiert, welche Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt mit dem zu erwartenden Masterabschluss gesammelt wurden (siehe Abschnitt 3.2.1 in Kapitel III). Diese Frage nahm überraschenderweise sehr viel Raum ein. Sie sollte als Warm-up die Gruppe auf das Thema einstimmen. Ich hatte erwartet, dass ein paar Teilnehmer/-innen ihre Erfahrungen einstreuen. Zu meiner Überraschung wurden Themen diskutiert, welche im weiteren Verlauf erst durch einzelne Schlüsselfragen angestoßen werden sollten, bspw. die Einordnung des Masters im Vergleich zum Bachelor und Diplom. Außerdem wurden Themen heftig diskutiert, welche mit meinen Fragestellungen nichts gemein hatten, bspw. die Studienorganisation und die staatlichen Anerkennung. Gerade das Thema ‚staatliche Anerkennung‘ wurde von der Gruppe stark forciert, sodass ich an der Stelle eingriff und zur Frage überging, welcher Abschluss welches Tätigkeitsfeld eröffnen sollte (siehe Abschnitt 3.2.1 in Kapitel III). Damit wurde ein massiver Gruppenwiderstand provoziert, der in einem Höhepunkt mündete, welcher von emotional eingefärbten Beiträgen gekennzeichnet war. Von der Gruppe wurde das Thema ‚Magister und andere nicht-anerkannte Hochschulabschlüsse in der Sozialen Arbeit sowie der Erzieherabschluss‘ eröffnet und hitzig diskutiert. Das Thema konnte nur langsam durch das Stichwort ‚Leitung‘ (siehe Transkription §142) umgelenkt werden. Zwei Gründe für den unerwarteten Einstieg und ersten Diskussionsverlauf sehe ich hierin:

- Sechs von neun Teilnehmer/-innen sind Quereinsteiger/-innen in das Fachgebiet Soziale Arbeit. Sie haben einen eigenständigen – der Sozialarbeit anverwandten – Studiengang (bspw. Soziologie oder Erziehungswissenschaften) mit Diplom oder Magister abgeschlossen. Ein geradliniger Einstieg in das Berufsleben war nicht möglich. Sie bekamen vom Arbeitgeber die Auflage, einen Hochschulabschluss auf dem Gebiet der Sozialen Arbeit nachzuholen. Die Erstqualifikation für das gewählte Berufsfeld wurde nicht anerkannt. Darüber hinaus fand eine massive Abwertung der Erstabschlüsse statt, indem als Alternative der Berufsabschluss ‚Erzieher‘ als Auflage unterbreitet wurde. Die Hochschulabschlüsse wurden durch die Auflage, ei-

nen Berufsabschluss zu erwerben, entwertet. Die investierte Zeit und ökonomischen Ressourcen in das Hochschulstudium schienen umsonst gewesen zu sein. Einher geht ein Verlust an Identität und Kränkung des Selbstwertgefühls. Diese Kränkung war ein wichtiges Motiv für die Diskussion scheinbarer Randthemen wie nicht-anerkannte Abschlüsse. Das wird in der weiteren Analyse noch ersichtlich werden (siehe Abschnitt 1.2.3 in Kapitel IV).

- Das Masterstudium studiere ich ebenfalls nicht-konsekutiv und kenne die Frustration durch die Abwertung von Hochschulabschlüssen. Da die Gruppe das Thema ‚nicht-anerkannte Abschlüsse‘ heftig diskutierte, nahm ich einen gewissen Druck dahinter wahr, dem ich Raum geben wollte. Ebenfalls ließ ich das Thema ‚staatliche Anerkennung‘ bis zu einem gewissen Grad zu, weil ich um den Gruppenwiderstand bei zu frühem Abbrechen der Diskussion weiß. Als das Thema zu stark von meinem Forschungsinteresse abwich, fragte ich nach den Tätigkeitsfeldern, die für Hochschulabschlüsse wie Bachelor, Diplom und Master offenstehen sollten. Dies brachte nicht die erhoffte Wendung, sondern eine Vertiefung des Widerstandes. „Du hast jetzt erst mal noch zwei Abschlüsse vergessen aus meiner Sicht. Nämlich den staatlich anerkannten Erzieher, der ja auch in dem Berufsfeld unterwegs ist (...) und auch Magister.“ (vgl. Transkription §111-§113) brachte es ein/e Teilnehmer/-in zum Ausdruck und holte die Diskussion wieder in das Randthema zurück. Statt mich mit dem Widerstand zu verbünden, verstrickte ich mich darin (siehe Transkription §111-§142).

Nach der ersten Phase mit ihrem Gruppenwiderstand trat eine Art Totpunkt ein. Um die Erschöpfung zu überwinden sowie nicht weiter gegen den Widerstand zu kämpfen, setzte ich spontan einen kleinen Input. Die wichtigsten Studienergebnisse der FH-Düsseldorf (siehe Anlage 2c – Material für Gruppendiskussion) wurden auf zwei DIN A4 Seiten präsentiert. Durch das Austeilen des Papiers entstand eine kleine Pause, welche zur Erholung diente. Die Diskussion kam langsam wieder in Gang, als Parallelen zwischen den Studienergebnissen und eigenen Erfahrungen gezogen wurden. Das Thema ‚Bachelor und Master in der Sozialen Arbeit‘ wurde dabei stark anhand der Studienergebnisse (Wertigkeit von Abschlüssen) diskutiert und unterband ein Abschweifen zu anderen Themen. Da das Thema Wertigkeit von Abschlüssen im ersten Block hinreichend diskutiert worden war und ich wieder die persönliche Ebene ansprechen wollte, wurde anschließend von mir die Frage nach den Promotions- und Leitungsabsichten gestellt (siehe Abschnitt 3.2.1 in Kapitel III). Dabei gewann die Diskussion an Dynamik. Mit der Fragestellung bzgl. Ungleichheiten zwischen Mann und Frau in der Sozialen Arbeit gewann die Dynamik an Schärfe und mündete in einen weiteren Höhepunkt. Das Abflachen der Spannungskurve verhinderte ich, indem die These von Hering und Kruse (siehe Abschnitt 2.1.3 in Kapitel II) provokant formuliert wurde. Die Diskussion gewann wieder an Energie und spitzte sich in einem weiteren Höhepunkt zu. Den Abschluss bildete ein Fazit, wo alle Diskussionsteilnehmer/-innen noch einmal kurz zu Wort kommen konnten. Das Fazit war überwiegend positiv konnotiert.

### 3.3 Auswertung der Gruppendiskussion

Es gibt kein methodologisch vorgegebenes Auswertungsverfahren für Gruppendiskussionsanalysen. Die Analyseart hängt von der Zielsetzung und den Erkenntnisabsichten ab (vgl. Lamnek 1998, S. 162). Grob lässt sich die Auswertung unter inhaltlich-thematischen und gruppendynamischen Gesichtspunkten einteilen. Die Analyse selbst kann dann nach Lamnek (vgl. ebd.: 163ff.) deskriptiv<sup>42</sup>, reduktiv<sup>43</sup> oder explikativ<sup>44</sup> erfolgen.

#### 3.3.1 Gütekriterien für die Auswertung

Nach Kühn & Koschel (2011, S. 173) ist es wichtig, sich bei der Analyse in Staunen versetzen zu lassen und so offen wie möglich heranzugehen. Folgende Gütekriterien sollten nach Kühn & Koschel beachtet werden (2011, S. 180ff.):

- ein klarer, erschöpfender Bezug auf die Fragestellung
- ein Bericht mit rotem Faden<sup>45</sup>

<sup>42</sup> Wiedergabe wesentlicher Inhalte, dabei genügt es nicht, typische Beispiele der Diskussion als Ergebnis zu präsentieren (vgl. Lamnek 1998, S. 163ff.).

<sup>43</sup> Die Transkription wird in ihrem Umfang durch die Auswertung so reduziert, dass inhaltlich wichtige Aussagemöglichkeiten gewonnen werden. Sie ist nicht zwangsläufig quantitativ-statistisch orientiert (vgl. Lamnek 1998, S. 163ff.).

<sup>44</sup> Hier steht die hermeneutische Interpretation im Vordergrund und dies ist bei Gruppendiskussionen selten anzutreffen (vgl. Lamnek 1998, S. 163ff.).

<sup>45</sup> Die Gefahr besteht, dass nacheinander Einzelfragestellungen abgearbeitet, aber nicht in Beziehung zueinander gesetzt werden. Der Aufbau des Berichts sollte nicht am Gruppendiskussionsverlauf angelehnt sein. Sondern die Ergebnisse sollen durch einen roten Faden stringent verbunden werden. Es geht auch nicht darum, alle Details einer Diskussion zu reduzieren, sondern eine begründete Selektion zu treffen und mutig zu interpretieren. Häufig ist es sinnvoll, im Leitfaden die Blöcke für die Analyse als Teileinheiten zu betrachten (vgl. Kühn & Koschel 2011, S. 181).

- ein Bezug auf Hintergrundwissen und Informationen vor, neben und nach der Gruppendiskussion<sup>46</sup>
- der Einbezug von Gruppendynamik und Szenischem Bezug<sup>47</sup>
- stimmiger Theoriebezug
- Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit<sup>48</sup>.

Die Hermeneutik bildet die Ausgangsbasis für die Analyse. Hermeneutik ist die Kunstlehre des Verstehens. Es geht nicht zwangsläufig darum, Ergebnisse hervorzubringen, die andere Forscher/-innen in der gleichen Form hervorbringen würden (vgl. ebd.: 185). Im Rahmen qualitativer Forschung steht nicht die Frage im Raum, ob man hermeneutisch vorgehen soll, sondern wie die Hermeneutik angemessen umgesetzt wird. Die Qualität hängt nach Kühn & Koschel (2011) von zwei Faktoren ab: Zum einen von der begründeten Anwendung von Techniken und Regeln, die genau dokumentiert sind und Transparenz über das Ergebnis schaffen. Zum anderen ist das empathische Gespür und Feingefühl des Forschers/der Forscherin von Bedeutung (vgl. ebd.: 184). Dem hermeneutischen Grundverständnis gemäß muss man sich bei der Auswertung von der Vorstellung, zu der einzig richtigen Lösung zu kommen, befreien. Es geht darum, dass die am Material herausgearbeiteten Ergebnisse für andere Wissenschaftler/-innen nachvollziehbar sind und diese zu gleichen Schlüssen gelangen würden (vgl. ebd.: 186).

### 3.3.2 Grundprinzipien der Auswertung

Im Rahmen von Schulrichtungen gibt es für die Auswertung von Gruppendiskussionen verschiedene Richtlinien. Der Symbolische Interaktionismus<sup>49</sup> spielt eine wichtige Rolle für verstehendes Auswerten. Gleichzeitig bildet dieser den theoretischen Hintergrund der Grounded Theory<sup>50</sup>. Dabei werden Vergleiche als Erkenntnisinstrument herangezogen. Vergleiche sind wichtig, um Begriffe zu bestimmen und diese zu einem späteren Zeitpunkt miteinander in Beziehung zu setzen. Darin liegt die Grundannahme der Grounded Theory im Sinne einer „constant comparison method“. Durch permanentes Vergleichen wird ein Untersuchungsfeld besser kennengelernt (vgl. Kühn & Koschel 2011, S. 190).

Um durch kontinuierliche Vergleiche zur Erkenntnis zu gelangen, stellt das Verfassen von Notizen während der Analyse ein zentrales Instrument dar. Dabei ist es empfehlenswert, zentrale Äußerungen zu einem Thema zu bündeln und dadurch die Vergleichbarkeit zu erleichtern (vgl. ebd.: 190/191).

Gruppendiskussionen sind durch den Wechsel von induktiven<sup>51</sup> und deduktiven<sup>52</sup> Prozessen geprägt (vgl. ebd.: 191). Das deduktiv-induktive Wechselspiel charakterisiert den hermeneutischen Zirkel, der auf der Grundannahme beruht, dass das Einzelne nur aus dem Ganzen und das Ganze nur aus dem Einzelnen verstanden werden kann. In diesem Kreislauf spielt das Vorverständnis eine entscheidende Rolle. Dieses erweitert sich im Laufe der Analyse. Deshalb ist es günstiger, die Zirkelmetapher durch den Begriff der hermeneutischen Spirale zu ersetzen (vgl. ebd.: 192).

<sup>46</sup> Der Forscher/die Forscherin sollte nicht so tun, als dass es keine Vorannahmen gibt. Sondern er/sie sollte besser seine/ihre Vorannahmen in den Analyseprozess einbeziehen und dies im Bericht in geeigneter Form kenntlich machen, z. B. durch Verweise auf Literatur (vgl. Kühn & Koschel 2011, S. 183).

<sup>47</sup> „Bei der Analyse sollte deshalb immer nicht nur die Frage im Mittelpunkt stehen, worüber gesprochen wurde, sondern wie bestimmte Themen erörtert wurden. In diesem Sinne sind szenische Informationen von Bedeutung. Das heißt darauf zu achten, wie in bestimmten Szenen im Verlauf Sinn konstruiert wird und sich die Teilnehmer von Thema zu Thema hangeln. Das beinhaltet z. B. die folgenden Fragen: Wie kommt es zu Sprüngen und Brüchen? Wie kommt es zu Konflikten und wie wird mit diesen umgegangen? Was sind eher typische, was eher ungewöhnliche Formen des Umgangs miteinander in der Gruppe? (...) Nicht das Wirken einzelner Teilnehmer sollte im Zentrum der Analyse stehen, sondern das Geschehen in der Gruppe als Ganzes. Das heißt, über die Art und Weise, wie in der Gruppe miteinander interagiert wird, werden Rückschlüsse bezüglich der Fragestellung gezogen“ (Kühn & Koschel 2011, S. 183).

<sup>48</sup> „Im Vergleich zu empirisch-statistischer Forschungen sind Gütekriterien für die qualitative Forschung umstrittener. Einigkeit herrscht aber dahingehend, dass die an das naturwissenschaftliche Ideal angelehnten Kriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität nicht in gleicher Form auf interpretative Verfahren angewandt werden können (vgl. z. B. Flick 2010) (...) Statt sich an naturwissenschaftlich begründeten Idealen zu orientieren, sollte die Diskussion um Qualität qualitativer Daten sich an geisteswissenschaftlich fundierte Richtlinien anlehnen, welche aus der Hermeneutik entlehnt werden“ (Kühn & Koschel 2011, S. 184ff.).

<sup>49</sup> „Die Theorie des symbolischen Interaktionismus verdeutlicht, dass Verstehen nicht allein durch die Beobachtung von Handlungen möglich ist, sondern der Kenntnis von damit verbundenen Intentionen der Akteure bedarf. Im Rahmen qualitativer Forschung geht es darum, Begriffsbildungen, Typisierungen und somit spezifische Formen der Weltdeutung und -wahrnehmung zu erfassen und Aushandlungsprozesse in Interaktionen nachzuzeichnen. Der Grundgedanke einer daran anknüpfenden gegenstandsbezogenen Theoriebildung geht davon aus, dass zentrale Erkenntnisse in einem stufenförmig verlaufenden Auswertungsprozess aus den vorliegenden Daten herausgearbeitet werden, ohne dass es dafür der Anlehnung an Kategorien bedürfe, die großen Universaltheorien entnommen werden (wie z. B. den Ödipus-Komplex in der Psychoanalyse). Dadurch soll verhindert werden, dass im Vorfeld entwickelte Grundannahmen und Schlüsselbegriffe einfach dem Material übergestülpt werden – und dabei das Erkenntnispotenzial der Diskussionen nicht ausgeschöpft wird“ (Kühn & Koschel 2011, S. 189).

<sup>50</sup> „Kennzeichnend für die Analyse im Sinne der Grounded Theory ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Material, bei der in verschiedenen Phasen des Analyseprozesses bereits gesichtete Gesprächspassagen immer wieder aufs Neue unter dem sich mit dem theoretischen Erkenntnisgewinn verändernden Blickwinkel betrachtet und re-interpretiert werden. Dies dient der Überprüfung von entwickelten Deutungen auf ihre Standhaftigkeit“ (Kühn & Koschel 2011, S. 189).

<sup>51</sup> Schließen vom Einzelnen auf das Ganze (vgl. Kühn & Koschel 2011, S. 191).

<sup>52</sup> Schließen vom Ganzen auf das Einzelne (vgl. Kühn & Koschel 2011, S. 191).



Für die Analyse ist es wichtig, die deskriptive und analytische Ebene zu unterscheiden. Während auf deskriptiver Ebene widersprüchliche Aussagen identifiziert und ihr Auftreten im Verlauf zusammengefasst werden, so werden auf der analytischen Ebene in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung und gegenstandsbezogenen Theorie Schlussfolgerungen gezogen (vgl. ebd.: 193).

Die Gruppendynamik stellt besondere Anforderung an die Auswertung von Gruppendiskussionen. Kühn & Koschel (2011, S. 196) schreiben dazu: „Eine besondere Herausforderung für die Analyse von Gruppendiskussionen ergibt sich daraus, dass Gruppen im Mittelpunkt der Forschung stehen, Diskussionsbeiträge aber immer von einzelnen Individuen stammen. Sowohl die eigene biographisch geprägte Identität als auch die Einbindung in die Gruppensituation bilden den Hintergrund für die Äußerungen der Teilnehmer. Bei der Analyse muss dem Rechnung getragen werden, indem nicht in naivem Sinne entweder jede Äußerung ohne weiteres Hinterfragen als Ausdruck einer ‚Gruppenmeinung‘ betrachtet oder umgekehrt jeder Beitrag als individuelle Ansicht ausgelegt wird, ohne dies auf die Dynamik der Gruppe zu beziehen.“

Die zentralen Themen müssen bei der Analyse der Gruppendiskussion erarbeitet werden. Diese können nicht einfach dem Leitfaden entnommen werden. Er bietet nur Anhaltspunkte. Trotzdem muss sich mit der Eigendynamik der Gruppendiskussion auseinandergesetzt und diese mit Themen verknüpft werden. Die Themen werden über Vergleiche herausgearbeitet. Leitende Frage ist, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede beobachtet werden können<sup>53</sup>. Anschließend geht es darum, Ordnung in das Chaos zu bringen.<sup>54</sup> „Im Sinne der Grounded Theory spricht man von offenen, axialen und selektiven Kodier Prozessen, mit deren Hilfe Daten analytisch aufgebrochen und im Sinne der Theoriebildung geordnet werden“ (Strauss 1991, S. 59 zitiert nach Kühn & Koschel 2011, S. 199).

„Ein Grundprinzip der Grounded Theory besteht in der maximalen und minimalen Kontrastierung im Rahmen von Vergleichen (vgl. z. B. Kelle/Kluge 2010 zitiert nach Kühn & Koschel 2011, S. 199). Um Schlüsselthemen zu identifizieren, wird nach Fällen gesucht, die hinsichtlich der Fragestellung gewöhnlich und besonders sind. Dabei ist das scheinbar Normale ebenso erklärungs-würdig wie das Besondere (vgl. Kühn & Koschel 2011, S. 199).

Im Material sollte so lange nach alternativen Deutungen und in der gegenstandsbezogenen Theorie bislang nicht enthaltenen Gesichtspunkten gesucht werden, bis eine Sättigung eintritt. Das bedeutet, dass eine weitere Auswertung das Wissen nicht vertiefen würde. Dabei ist die Festlegung von Sättigung auslegungsbedürftig (vgl. ebd.: 200).

### 3.3.3 Verlauf des Analyseprozesses

In der Auswertung werde ich mich an den Analyseprozess von Kühn & Koschel (2011) halten, den ich in diesem Abschnitt kurz erläutern werde. Die einzelnen Analyseschritte nach Kühn & Koschel (2011) sind hervorgehoben. Dabei ist zu beachten, dass der Analyseprozess nicht linear, wie dargestellt, verläuft, sondern häufig müssen einzelne Schritte wiederholt werden, um sich durch kontinuierliche Vergleiche der gesättigten Analyse anzunähern (vgl. Kühn & Koschel 2011, S. 201).

Durch die Tonbandaufzeichnung der Gruppendiskussion ist ein Mindestmaß an **Dokumentation** erreicht. Die komplette Tonbandaufzeichnung wurde transkribiert und befindet sich im Anhang (siehe Anlage 2d – Transkription der Gruppendiskussion). Gerade wenn es um die Analyse von Meinungsäußerungen geht, sind Transkripte sehr günstig, weil detailliert aufgeführt wird, welche/r Teilnehmer/-in sich wann und wie zu Wort gemeldet hat (vgl. ebd.: 203).

Kühn & Koschel (2011, S. 206) raten zum Verfassen eines **Postskripts**. Dort werden die unmittelbaren Eindrücke des Moderatoren/der Moderatorin nach der Gruppendiskussion festgehalten und für den Analyseprozess nutzbar gemacht. Aspekte, die einem im unmittelbaren Nachgang wichtig erscheinen, werden aufgeführt. Das Postskript bildet einen wichtigen ersten Analyseschritt, weil es einen Artikulationsraum bietet und die Weiterentwicklung von Deutungen fordert (siehe Anlage 2e(1) – Postscript).

<sup>53</sup> „Wenn es etwa um das Selbstverständnis eigener Nationalität ginge, müssten im ersten Schritt alle Passagen gebündelt und verglichen werden, in denen Nationalität explizit oder implizit thematisiert wird. Als erstes Ergebnis erhielten wir beispielsweise ein buntes Durcheinander von Sätzen, wie z. B. ‚von den Südländern können wir uns in Bezug auf das Temperament noch eine Scheibe abschneiden‘, ‚in Deutschland leben wir sicherer als in anderen Ländern‘, ‚wenn ich im Ausland bin, vermisse ich immer mein Kürbiskernbrötchen‘ (...)“ (Kühn & Koschel 2011, S. 198).

<sup>54</sup> „Dafür böten sich je nach Fragestellung etwa Dimensionen wie Klischees vs. Erfahrungen, Selbstidentifizierung vs. Fremdidentifizierung, Identifikation mit vs. Abgrenzung von der eigenen Nationalität etc. an. Je mehr Äußerungen zusammengetragen werden und je differenzierter die Kontexte der Äußerungen einbezogen werden, desto mehr ergeben sich Ansatzpunkte für Vergleiche, im Rahmen derer sich die eigene Sicht auf das Material ändert, neue Dimensionen gebildet werden und mit derer Hilfe das theoretische Verständnis wächst“ (Kühn & Koschel 2011, S. 198).



Das **Brainstorming mit dem Inneren und äußeren Team** (siehe Anlage 2e(2) – Brainstorming) ist ebenfalls ein wichtiger Analyseschritt. Nach der Gruppendiskussion melden sich ‚viele innere Stimmen‘ zu Wort. Dafür sollte Raum geschaffen werden, indem die Gedanken mit einer Mind-Map strukturiert werden. Im nächsten Schritt sollte das Brainstorming im Fachgremium durchgeführt werden, um eine Basis für die Auswertung zu schaffen (vgl. ebd.: 207/208).

Anschließend geht es darum, den **Text aufzubrechen**<sup>55</sup>, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzuhalten. Dabei ist es wichtig, sich so viele Deutungen wie möglich offenzuhalten und nicht vorschnell eine Gruppenmeinung zu identifizieren. Dieser Schritt ist sehr aufwendig und mühsam. Für das Aufspalten des Textes gibt es verschiedene Verfahren:

- Bedeutsame Aspekte im Transkript werden gekennzeichnet. Dadurch wird eine Liste noch ungeordneter Begriffe erzeugt, welche im weiteren Verlauf der Analyse in eine Ordnung zu bringen ist. Es wird von **freiem Sammeln** gesprochen (vgl. ebd.: 209).
- In einer eigenen Textverarbeitungsdatei werden über die Gruppendiskussion verteilte Äußerungen zu einem thematischen Aspekt zusammengeführt. Es wird vom **Zusammenführen und Bündeln von Facetten** gesprochen (vgl. ebd.: 209).
- Durch eine **Sequenzanalyse** wird die Diskussion in mehrere Szenen aufgebrochen. Hierbei wird deutlich, welche alternativen Verläufe möglich gewesen wären und was es für die Fragestellung bedeutet. Einzelne Phasen der Diskussion rücken als eigenständige Einheiten stärker in den Vordergrund der Interpretation (vgl. ebd.: 210).
- Die **Identifikation von Kernsätzen oder Fokussierungsmetaphern** ist sinnvoll. Kernsätze sind nach Volmerg (1988, S. 245 zitiert nach Kühne 2011, S. 210) „natürliche Verallgemeinerungen im Fluß der Diskussion.“ Der Befragte bringt mit Kernsätzen ein bestehendes Problem oder zentrale Erfahrungen plastisch auf den Punkt. Jeder identifizierte Kernsatz sollte auf einer eigenen Karte notiert oder in einer eigenen Datei gebündelt werden. Fokussierungsmetaphern sind nach Loos/Schäfer (2001, S. 70 zitiert nach Kühn & Koschel 2011, S. 211) Textstellen, „die sich durch eine hohe metaphorische und interaktive Dichte auszeichnen.“
- Die bisherige Arbeit wird in einem **Ordnungssystem** zusammengeführt. Dieser Schritt beruht auf permanentem Vergleichen, bei dem folgende Fragen im Mittelpunkt stehen (vgl. Kühn & Koschel 2011, S. 211):
  - Wie wird sich einem Thema in einer Gruppe zu unterschiedlichen Zeitpunkten und aus unterschiedlichen Perspektiven angenähert?
  - Welche unterschiedlichen Haltungen werden innerhalb einer Gruppe deutlich?
  - Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich zwischen den Gruppen feststellen?

Ordnungsprozesse können auf verschiedenen Ebenen durchgeführt werden. Diesbezüglich gibt es keine festen Ablaufpläne, sondern es muss für jede Fragestellung ein geeignetes Design festgelegt werden. Das Ordnen kann jedoch nicht losgelöst von den vorherigen Schritten gesehen werden. Im Sinn der Grounded Theory und der hermeneutischen Spirale muss im Rahmen der Ordnung immer wieder der Bezug zum Transkript gesucht werden, damit die Subsummierung auf die Stimmigkeit überprüft werden kann (vgl. ebd.: 212).

- Nachdem wir eine Landkarte einzelner Inseln erstellt haben, besitzen wir nach wie vor noch keine Übersicht. Wir können auf den Nordfriesischen Inseln wie in der Karibik sein. Wir benötigen einen **roten Faden** zwischen unseren Teilergebnissen. Dafür müssen logische Zusammenhänge aufgedeckt und im Sinne der Grounded Theory Schlüsselbegriffe entwickelt werden, anhand derer sich die stimmige Einteilung begründen lässt (vgl. ebd.: 212). Es folgt die **Berichtslegung** und **finale Kontrolle** (vgl. ebd.: 214). An dieser Stelle sei auf das folgende Kapitel IV verwiesen.

<sup>55</sup> siehe Anlage 2e(3) – freies Sammeln, Anlage 2e(4) – Bündeln von Facetten, Anlage 2e(5) – Frequenzanalyse, Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern, Anlage 2e(f) – Ordnungssystem

## IV. Übergang II – vom Masterstudium in den Arbeitsmarkt: Ergebnisse der Analyseverfahren

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Mehrheit der Studienberechtigten mit ihrer Studienentscheidung bei der Ausbildungswahl keine besondere arbeitsmarkt- oder berufsbezogene Strategie verfolgt, sondern sich ‚ausschließlich‘ auf die eigenen Neigungen verlässt“ (Heine/Spangenberg 2004 zitiert nach Nierobisch 2010, S. 112).

Zunächst werden die Ergebnisse der Stellenangebotsanalyse vorgestellt. Die statistische Datensammlung und -analyse befindet sich im Anhang (siehe Anlage 1a – Stellenangebot, 1b – statistische Auswertung und 1c - Telefonprotokoll). Nachdem der Arbeitsmarkt für Sozialarbeiter/-innen in Zahlen eruiert wurde, sollen die Ergebnisse der Gruppendiskussion vorgestellt werden. Die wörtlichen Aussagen der Diskutant/-innen wurden zur besseren Lesbarkeit vom Schriftbild blau abgestuft. Auf identifizierte Kernsätze und Fokussierungsmetaphern wird in Fußnoten hingewiesen. Die Transkription der Gruppendiskussion sowie die einzelnen Analyseschritte befinden sich im Anhang (siehe Anlage 2d – Transkription der Gruppendiskussion und Anlage 2e[1-7] und Anlage 2f[1-3]).

### 1.1 Die neuen Hochschulabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt in Zahlen

#### 1.1.1 Häufigkeitsverteilung der (Hochschul)abschlüsse

Insgesamt wurden 200 Stellenangebote für Sozialarbeiter/-innen bzw. Sozialpädagogen/-innen ausgewertet. Neben Wohlfahrtsverbänden und Vereinen inserierten Kommunen und Arbeitsvermittlungen. Dabei wurden folgende Abschlüsse in der Sozialen Arbeit gefordert (siehe Abbildung 6<sup>56</sup>):

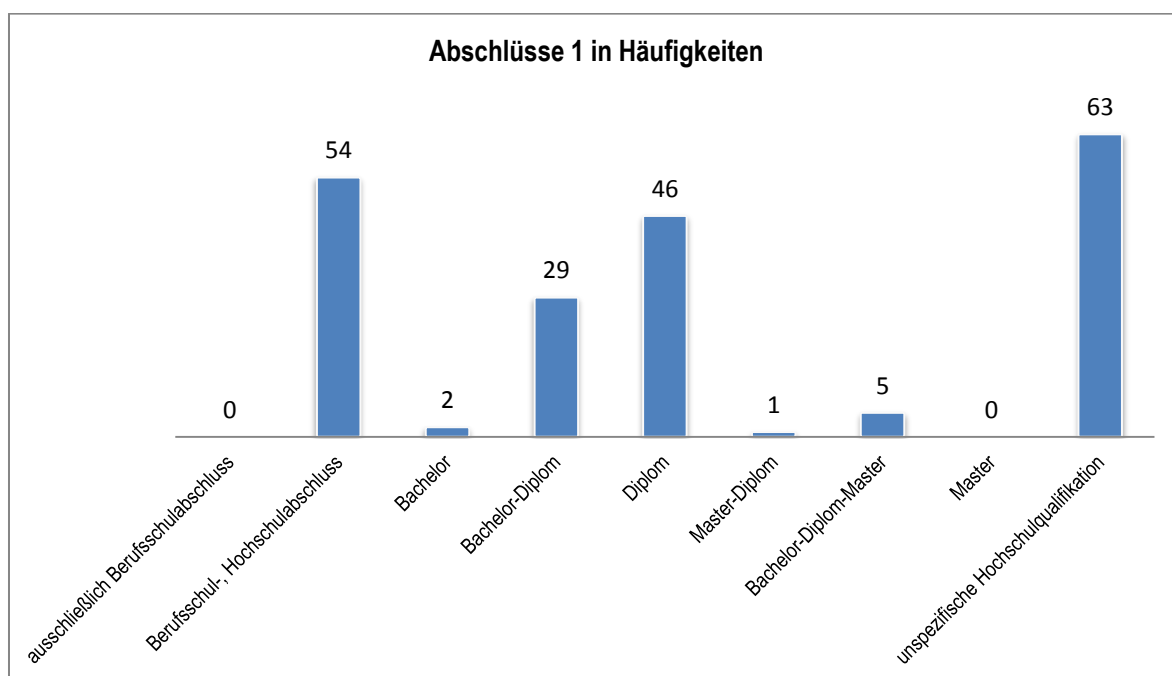


Abbildung 6

Von 200 Stellen wurde einmal der Masterabschluss im Zusammenhang mit dem Diplomabschluss erwähnt. Es gab kein einziges Stellenangebot, welches sich direkt an Masterabsolvent/-innen richtet hat<sup>57</sup>. Daraus folgt, dass der Master in der Sozialen Arbeit (derzeit) überhaupt keine Rolle spielt. Die Arbeitswelt sieht (momentan) für den Master keine adäquate Beschäftigung vor. Die Ergebnisse der Gruppendiskussion bestätigen diese Annahme (siehe Abschnitt 1.2.1 Bologna und der Arbeitsmarkt Kapitel IV). Fünf Stellenangebote richteten sich zwar an Masterabsolvent/-innen, aber gleichzeitig auch an Diplom- bzw. Bachelorabsolvent/-innen. Es wurde hinsichtlich der Qualifikation somit nicht unterschieden. Offen bleibt, ob sich die Soziale Arbeit Nicht-Differenzierung erlauben kann.

Häufig (14,5%) trat die Forderung auf, der Bewerber/die Bewerberin müsse über einen Bachelor- oder Diplomabschluss verfügen. Damit wurde der Bachelor dem Diplom zugeordnet, wie es die Kultusministerkonferenz vorgesehen hat (siehe Abschnitt 2.1.1 in Kapitel II). Häufiger (23%) forderten die Arbeitgeber das altbekannte Diplom und erwähnten die neuen Hochschulabschlüsse überhaupt nicht. Das zeigt zum einen, dass die neuen Hochschulab-

<sup>56</sup> Abschluss 1 beinhaltet die Kategorie 'unspezifisch', d. h. hierunter fallen alle nicht näher bezeichnete Qualifikationsanforderungen.

<sup>57</sup> Ein ähnliches Ergebnis brachte bereits vor 3 Jahren die Studie der FH Düsseldorf hervor (siehe Abschnitt 2.3.1 in Kapitel II). Es hat sich somit nichts Wesentliches verändert!

schlüsse auf dem Arbeitsmarkt nicht angekommen sind, und zum anderen kann die ausschließliche Erwähnung des Diploms ein Indiz für Unsicherheit seitens der Arbeitgeber sein. Die Arbeitswelt baut auf die vertraute Qualifikation nach dem Motto: ‚Hier wissen wir, was wir erwarten können‘.

Was bedeutet die Forderung nach Bachelor- bzw. Diplomabschlüssen? Bedeutet die Forderung, dass Arbeitgeber Masterabsolvent/-innen per Definition ungesehen aussortieren? Oder wird die Angabe des Bachelor- bzw. Diplomabschlusses als Mindeststandard an Qualifikation betrachtet? Deshalb habe ich nachgefasst und 20 Arbeitgeber telefonisch bzw. per E-Mail kontaktiert (siehe Anlage 1c – Telefonprotokoll). Davon hatten zehn den Bachelor-Diplom-Abschluss und weitere zehn den ‚reinen‘ Diplomabschluss im Stellenangebot formuliert.

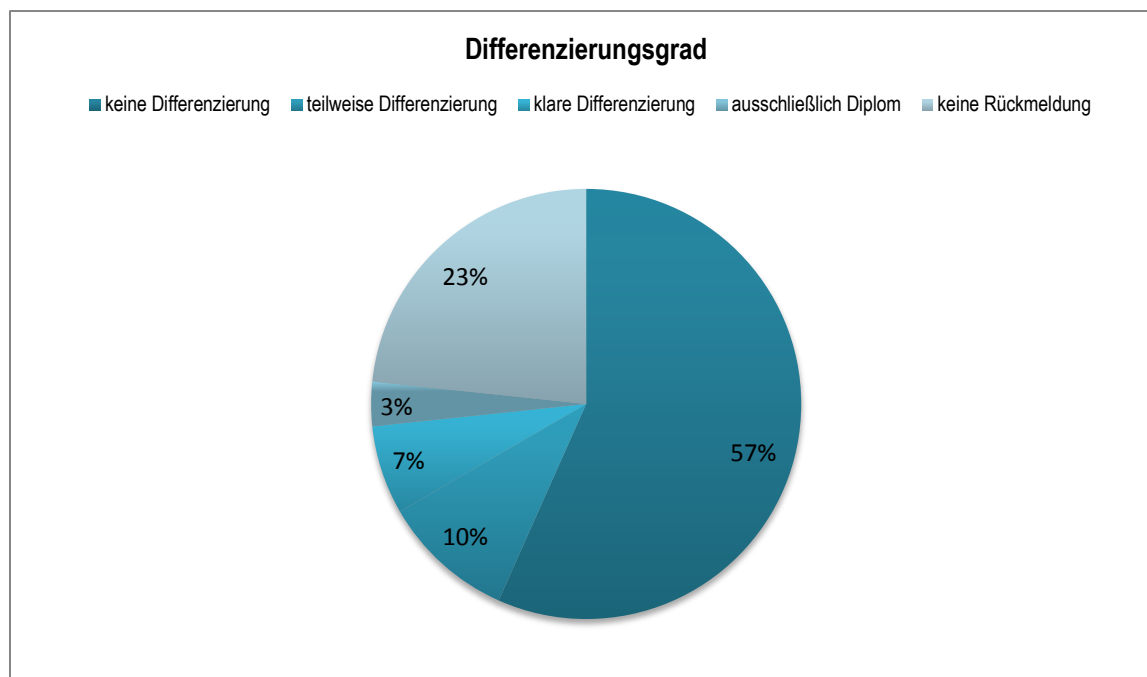


Abbildung 7

Wie Abbildung 7 zeigt, stellt für den größten Teil der befragten Arbeitgeber (57%) die ausgeschriebene Forderung nach einem Bachelor- bzw. Diplomabschluss das Mindestmaß an Qualifikation dar. Absolvent/-innen mit Masterabschluss können sich somit ebenfalls bewerben.

Ein geringer Teil der befragten Arbeitgeber (10%) ist zwar offen gegenüber Masterabsolvent/-innen, äußerte aber gleichzeitig Bedenken. Bewerber/-innen mit Masterabschluss müssen im Einzelfall geprüft werden. Die Arbeitgeber bezweifeln die Motive des Bewerbers/der Bewerberin, denn warum sollte sich jemand mit Master um eine gering dotierte Stelle bemühen? Wiederum wird zugegeben, dass Hochqualifizierte sich oft auf Einstiegsstellen bewerben müssen, um überhaupt eine Arbeit zu finden. Die Gruppendiskussion bestätigte diesen Aspekt (siehe Abschnitt 2.1.3 in Kapitel IV). Gleichzeitig stellt der Bachelor in den Augen der Arbeitgeber einen Anfängerstatus dar und der Master wird höher bewertet. Die Befragten betonten, dass es schwer ist, in der heutigen Zeit zwischen den Abschlüssen zu differenzieren. Schwierigkeiten gab es schon immer bei der Einordnung der Abschlüsse: Sozialarbeiter, Sozialpädagoge und Pädagoge. Jetzt kommt noch der Bachelor und Master zum Diplom und Magister hinzu. Das macht Differenzierungen schwer (siehe Abschnitt 1.2.3 in Kapitel IV). Ebenfalls müsse gesondert überprüft werden, ob Masterabsolvent/-innen, die nicht-konsekutiv studiert haben, im Masterstudium ausreichend sozialarbeiterische Kompetenzen (bspw. Sozialrecht) erwerben konnten.

Ein sehr geringer Teil der befragten Arbeitgeber (7%) differenzierte sehr klar. D. h. der geforderte Abschluss Bachelor bzw. Diplom in der Ausschreibung lässt auch nur diese Qualifikation zu und grenzt den Master aus. Argumente sind, jemand mit Master sei für die Stelle überqualifiziert und wäre mit der finanziellen Dotierung nicht einverstanden bzw. der Master bietet die Qualifikation für eine wissenschaftliche Laufbahn. Ein einziger Arbeitgeber – eine Art Sonderfall – akzeptierte ausschließlich das Diplom.

Mit den Ergebnissen des telefonischen Nachfragens kann festgehalten werden, dass zwischen den Abschlüssen zum größten Teil nicht differenziert wird; sprich: Bachelor, Diplom und Master gleichgesetzt werden. Würde diese

Annahme für alle ausgeschriebenen Stellen gelten, müsste die Häufigkeitsverteilung in Abbildung 6 korrigiert werden und wie folgt aussehen (siehe Abbildung 8):

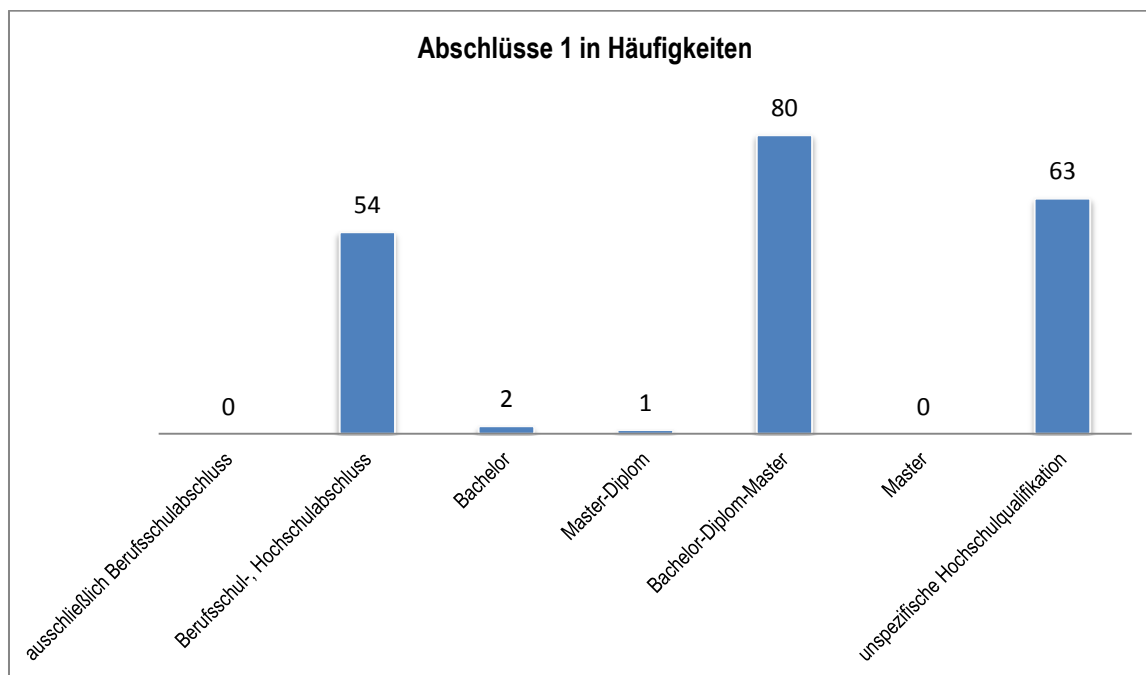


Abbildung 8

Während die Tendenz seitens der Arbeitgeber besteht, zwischen den neuen Hochschulabschlüssen nicht wirklich zu differenzieren und sich am Diplom, eine Art Anker im Strom der Unübersichtlichkeit und Unsicherheit, festzuhalten, gab es bei der Sichtung der Stellen weitere Auffälligkeiten.

Unerwartet häufig (27%) setzten Arbeitgeber in ihrer Qualifikationsanforderung Berufsschulabschlüsse mit Hochschulabschlüssen gleich (siehe Abbildung 6 und Abbildung 8). D. h. die ausgeschriebene Stelle konnte sowohl ein/e Krankenpfleger/-in oder Ergotherapeut/-in, am häufigsten jedoch ein/e staatlich anerkannte Erzieher/-in ausüben als auch ein/e Sozialarbeiter/-in mit Hochschulstudium. Zwischen Berufsschul- und Hochschulabschlüssen wurde überhaupt nicht differenziert! Dabei stellt sich für mich die Frage, warum es verschiedene Ausbildungen gibt, wenn der Arbeitsmarkt keinerlei Differenzierungen vornimmt. Dieses Phänomen ist typisch für die Soziale Arbeit. Im Prinzip kann Soziale Arbeit jede/r machen, der ansatzweise eine Ausbildung in dieser Richtung abgeschlossen hat. Ob das eine zweijährige Ausbildung zur Sozialassistent/-in gewesen ist oder ein Hochschulstudium, scheint gleichgültig zu sein. Der Professionalisierungsprozess der Sozialen Arbeit ist somit eine Täuschung. Professionalisierung hat nicht wirklich stattgefunden. Ausbildungen im sozialen Bereich gelten zwar als Alibi, dass Hilfeleistungen professionalisiert wurden, aber die Soziale Arbeit nimmt sich mit der Gleichsetzung von Berufsausbildungen mit Hochschulausbildungen als Profession nicht ernst. Dieses Phänomen der Gleichsetzung von Erzieher/-innen mit Sozialarbeiter/-innen wurde in der Gruppendiskussion ebenfalls aufgegriffen und kontrovers diskutiert. Eine vertiefende Analyse zu diesem Phänomen befindet sich im Abschnitt 1.2.3 in Kapitel IV.

Am auffälligsten war in den Ausschreibungen zu beobachten, dass die konkrete Benennung der Abschlüsse von den Arbeitgebern umgangen worden ist, indem unspezifische Qualifikationsforderungen gestellt wurden (siehe Abbildung 6 und Abbildung 8). Da die Häufigkeit (31,5%) sehr hoch ist, habe ich diese Angebote näher analysiert und Prioritäten bestimmt (siehe Anlage 1a - Stellenangebote). So war bspw. zu lesen: 'Wir suchen eine Sozialpädagogin oder Pädagogin'. Da das Fach Pädagogik der Universität vorbehalten ist und Sozialpädagogik aus seiner Geschichte heraus dem akademischen Umfeld früh zugeordnet wurde (siehe Abschnitt 1.1.2 in Kapitel II), ist zu vermuten, dass die Priorität auf einen universitären Abschluss hinzielt. Die Aussage: 'Wir erwarten eine Sozialarbeiter/-in' lässt vermuten, dass der Fokus auf eine Fachhochschulausbildung gelegt wird, da Sozialarbeit aus seiner Geschichte heraus stärker an der praktischen Berufsausbildung orientiert war (siehe Abschnitt 1.1.1 in Kapitel II). Die Formulierung: 'Gefordert ist ein abgeschlossenes Studium im Sozialwesen' legt nahe, dass zumindest ein Hochschulstudium entscheidende Grundlage für die ausgeschriebene Stelle ist. Allerdings gab es auch drei Arbeitgeber, welche auf die

Qualifikation gar nicht eingegangen sind und schrieben: ‚Wir suchen pädagogische Mitarbeiter‘. Dementsprechend erhält man folgende Differenzierung der unspezifischen Qualifikationsanforderungen (siehe Abbildung 9):

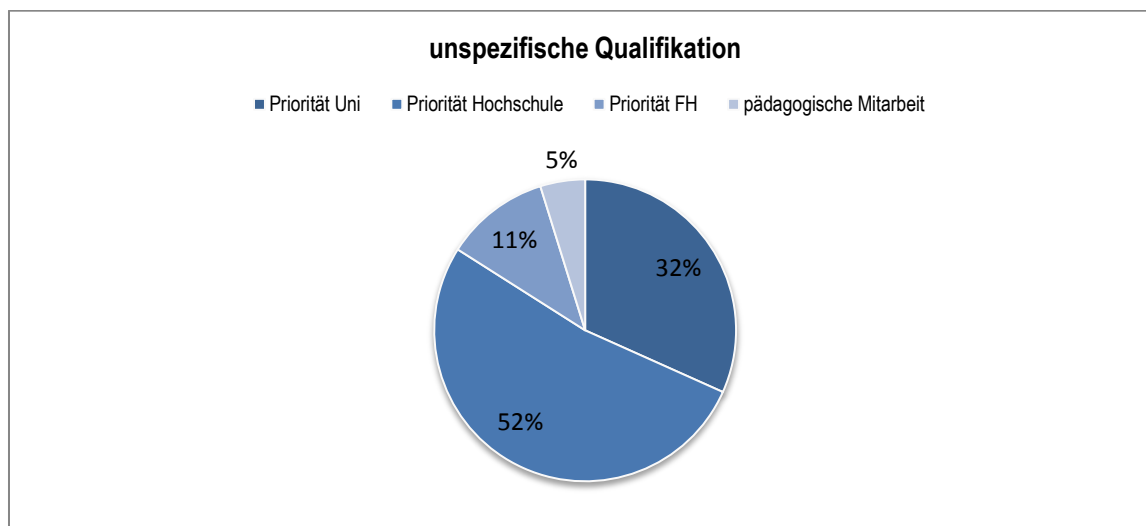


Abbildung 9

Von den 63 Stellenangeboten mit unspezifischer Qualifikationsforderung wurden bei 20 Stellen Prioritäten auf einen universitären Abschluss und bei 7 Stellen auf einen Fachhochschulabschluss gelegt. 33 Angebote forderten zumindest einen Hochschulabschluss im sozialen Bereich. Drei weitere Angebote blieben diffus.

Ich vermute zwei Hintergründe für dieses Verhalten: (1) Es gelingt den Arbeitgebern häufig nicht, die Anforderung an eine Stelle einer entsprechenden Qualifikation zuzuordnen (siehe Anlage 1c – Telefonprotokoll). Gründe dafür sehe ich in Unsicherheit und Unwissenheit. (2) Möglicherweise möchten die Arbeitgeber durch eine unkonkrete Formulierung den größtmöglichen Grad an Offenheit zeigen und eine Vielzahl von Bewerbungen erhalten. Der Fokus wird verschoben. Der formale Abschluss ist nebensächlich, andere Aspekte (bspw. Berufserfahrung) erlangen eine größere Bedeutung (siehe Abschnitt 2.3.1 in Kapitel II).

Wird die Ausdifferenzierung der unspezifischen Qualifikation neben den klar formulierten Qualifikationsanforderungen im Zusammenhang betrachtet, erhält man folgendes Bild (siehe Abbildung 10<sup>58</sup>):

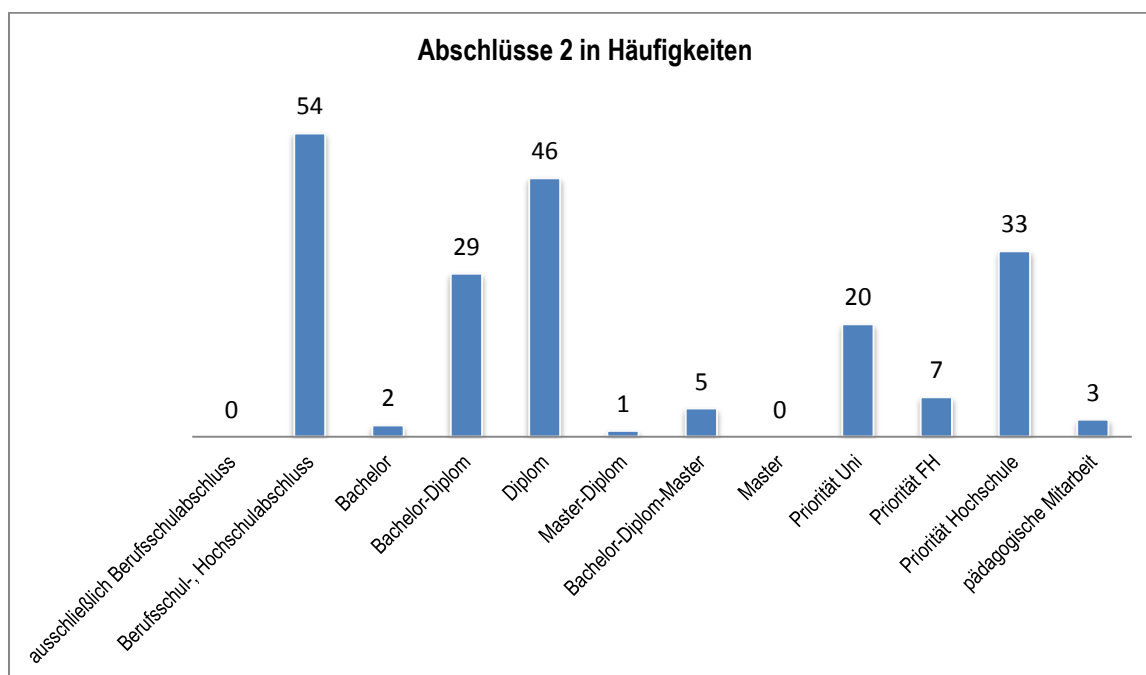


Abbildung 10

<sup>58</sup> Bei Abschluss 2 wurde die Kategorie ‚unspezifische Qualifikationsanforderungen‘ verfeinert und nach Prioritäten ausdifferenziert, in universitäre, Hochschul-, Fachhochschulabschluss und in nicht näher bezeichnete Qualifikationen ‚pädagogischer Mitarbeiter‘.



Fazit: Eindeutig festzustellen ist, dass die neuen Hochschulabschlüsse nicht auf dem Arbeitsmarkt angekommen sind. Der Bachelor wird im Gegensatz zum Master langsam wahrgenommen und heftet sich an das altbekannte Diplom und wird dadurch für die Arbeitswelt greifbar. Gleichzeitig stellt der Bachelor oder das Diplom einen Mindeststandard an Qualifikation dar, sodass Masterabsolvent/-innen nicht zwangsläufig ausgeschlossen, aber bewundernd-kritisch geprüft werden nach dem Motto: ‚Master hört sich zwar gut an und wir vermuten einen höheren Reifegrad, können/wollen aber jemanden mit Master nicht adäquat bezahlen.‘

### 1.1.2 Häufigkeitsverteilung der Tätigkeitsfelder für Sozialarbeiter/-innen

Hinsichtlich des Nähe-Distanz-Verhältnisses zwischen Fachkraft und Klienten habe ich die Stellenangebote differenziert. Unter Abschnitt 2.2 in Kapitel III wurden die Kategorien und Zuordnungen von mir dargelegt. In der Häufigkeitsverteilung der Tätigkeitsbereiche ergibt sich folgendes Bild (siehe Abbildung 11).

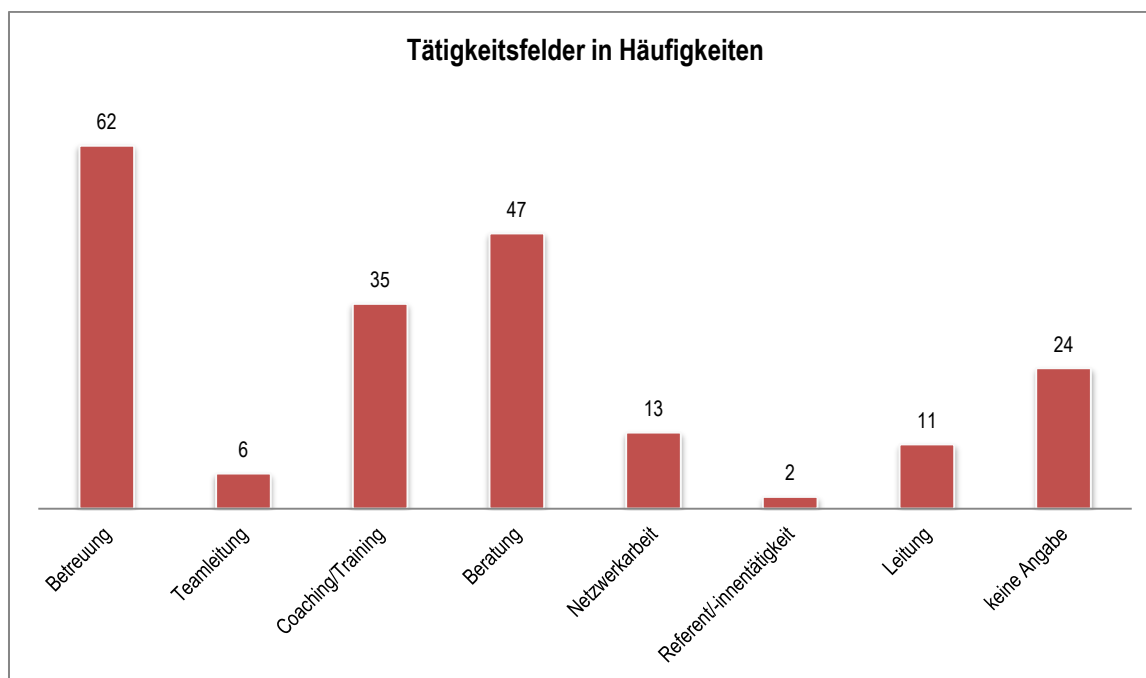


Abbildung 11

Drei Viertel der Stellen wurden für die praktische Soziale Arbeit ausgeschrieben. Allen voran der Betreuungsbereich mit 31%, gefolgt vom Beratungssektor mit 23,5% und dem Coaching/Trainingsbereich mit 17,5%. Die Suche nach Teamleiter/-innen von Wohngruppen u. ä. betrug 3%. Stellenangebote mit Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit für den Klienten (statt am Klienten) traten nur zu einem Viertel auf. Hierunter bezogen sich 6,5% der Stellen auf Netzwerkarbeit-Planung-Koordination, 1% auf Referent/-innentätigkeiten und 5,5% auf Leitung. Aus 12% der Stellenangebote ging der Aufgabenbereich nicht hervor. Ebenfalls wurde eine Differenzierung der Stellenangebote nach Herkunft vorgenommen. Am häufigsten (85,5%) sind Stellen in West-Deutschland ausgeschrieben worden.

### 1.1.3 (Hochschul)abschlüsse und ihre Zuordnung zu Tätigkeitsfeldern

An dieser Stelle soll die Frage beantwortet werden, welcher (Hochschul)abschluss für welches Tätigkeitsfeld gefordert wird (siehe Abbildung 12). Das wichtigste Ergebnis vorweg: Soziale Arbeit ist durch ein heilloses Durcheinander von Zuordnungsmöglichkeiten geprägt. In dieser Branche sind viele Abschlüsse zu konstatieren (siehe Abschnitt 1.2.1 in Kapitel IV). Wo die Trennung zu bestimmten Aufgaben- und Verantwortungsbereichen vollzogen werden soll, ist nicht eindeutig (siehe Abschnitt 1.2.3 in Kapitel IV).

Mit einem Abschluss – ob Erzieher/-in oder Sozialarbeiter/-in (B.A., Diplom, M.A.) – im Sozialwesen kann quasi jede Aufgabe übernommen werden (siehe Abbildung 12). Hierzu ein Beispiel: Der Stelleninhaber/die Stelleninhaberin muss mindestens einen Berufsschulabschluss (40,3%) vorweisen, um Betreuungsaufgaben übernehmen zu können. Bei Teamleitungen fordern einige Arbeitgeber einen Hochschulabschluss (33,4%). Den meisten genügt jedoch eine

Berufsausbildung (66,6%). Für über ein Drittel (36,4%) der ausgeschriebenen Leitungstätigkeiten reichte eine Berufsqualifikation als Erzieher/-in aus. Der einzige Bereich, wo Arbeitgeber überwiegend einen Hochschulabschluss (93,3%) verlangen, sind Stellen für Netzwerkarbeit (inkl. Referententätigkeit).

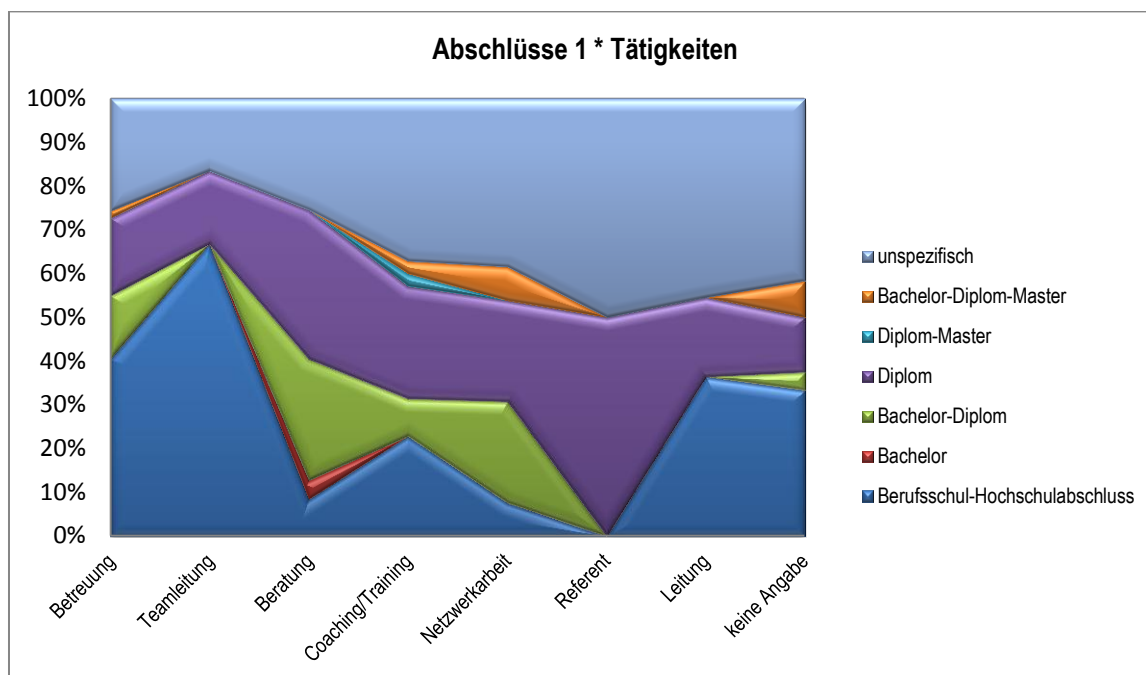


Abbildung 12

Sollen umfassendere Aussagen gemacht werden, so müssen die unspezifischen Qualifikationen ausdifferenziert und in Zusammenhang mit den Tätigkeitsbereichen gebracht werden (siehe Abbildung 13):

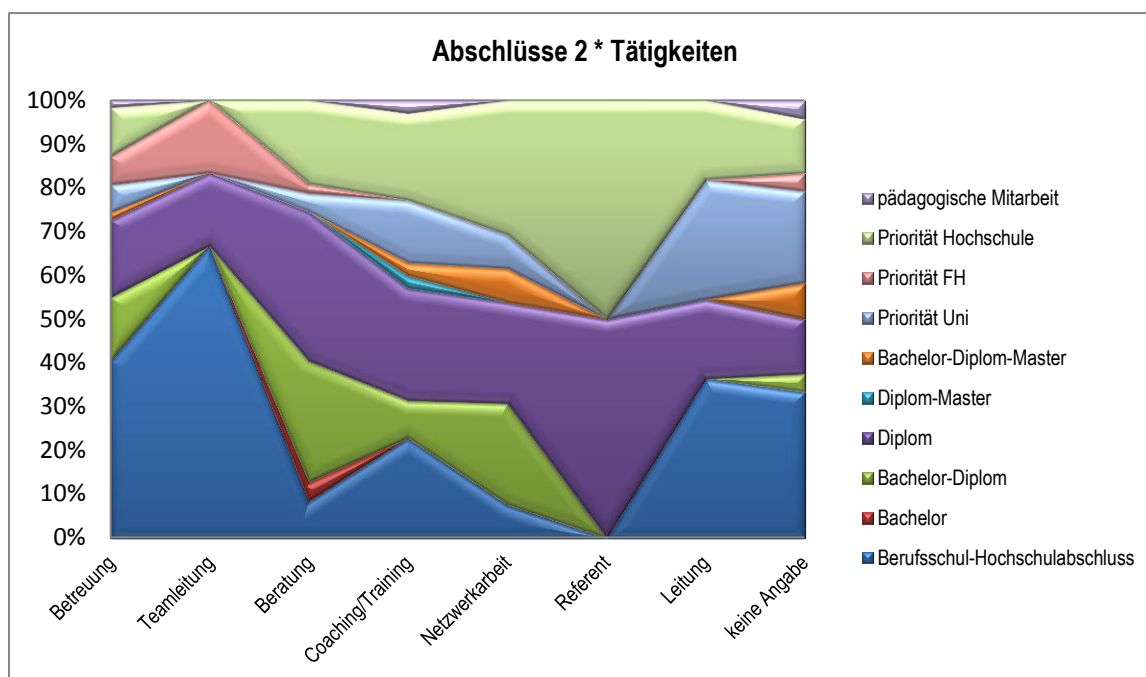


Abbildung 13

Die meisten Stellen wurden für den **Betreuungsbereich** (Anzahl: 62) ausgeschrieben. Es handelt sich dabei um ausführende, praktische Sozialarbeit am Klienten. Hier konkurrieren überwiegend Erzieher/-innen (40%) mit Hochschulabsolvent/-innen (60%). Dabei werden vorzugsweise Bachelor- oder Diplomabsolvent/-innen bzw. Fachhochschulabsolvent/-innen (38%) gesucht. Teilweise wird für diese Arbeit sogar ein Universitätsabschluss gefordert (6,5%). Alle möglichen Abschlüsse – von Erzieher/-innen bis zum universitären Abschluss – in der Sozialen Arbeit sind in diesem Bereich anzutreffen. Das zeigt, dass es keine klare Regelung gibt, welche Fähigkeiten und Kompetenzen – die im optimalen Fall durch einen entsprechenden Abschluss belegt sind – ein/e Stelleninhaber/-in für Be-

treuungsarbeit besitzen muss. Werden für die Betreuungsarbeit Kompetenzen am besten durch eine Ausbildung zum/r staatlich anerkannten Erzieher/-in vermittelt oder in der Bachelorausbildung an einer Hochschule oder an einer Universität? Das scheinen die Arbeitgeber unterschiedlich zu bewerten.

Der/die **Teamleiter/-in** hat zusätzlich zum Tagesgeschäft ‚am Klienten‘ andere Aufgaben und dies ist mit mehr Verantwortung verbunden. Neben administrativen-planerischen Tätigkeiten kommt Führungsverantwortung hinzu. Diese Position verlangt allerdings nicht zwangsläufig ein höheres Qualifikationsniveau des Stelleninhabers/der Stelleninhaberin. Für drei von fünf Teamleitungspositionen wird mindestens der Berufsabschluss statt des Hochschulabschlusses gefordert.

Für den **Beratungssektor** sind am zweithäufigsten Stellen (Anzahl: 47) ausgeschrieben worden. Hier liegt die Priorität eindeutig auf der Hochschulqualifikation (91,5%). Der überwiegende Teil der Arbeitgeber (68%) fordert zumindest einen Bachelor- bzw. Diplom- oder FH-Abschluss. Für 19,1% der Arbeitgeber ist es wichtig, dass zumindest irgendein Hochschulabschluss im sozialen Bereich vorliegt. 4,3% fordern für eine Beratungstätigkeit einen universitären Abschluss. Der Beratungssektor scheint mit diesen Zahlen eindeutig die Mediä von Fachhochschulabsolvent/-innen (Bachelor/Diplom) zu sein.

**Coaching und Training** (Anzahl: 35) bildet den drittstärksten Pool für Stellenausschreibungen. Hier konkurrieren etwas weniger Erzieher/-innen (22,9%) mit Hochschulabsolvent/-innen (77,1%). Allerdings werden hierbei sämtliche Hochschulabschlüsse gefordert. Es ist nicht klar, ob Bachelor (8,6%), Diplom (25,7%), Master (2,9%) oder andere Hochschulabschlüssen (37,1%) für diese Tätigkeit qualifizieren. Jede/r Hochschulabsolvent/-in scheint coachen zu können.

Fasst man die Stellen für **Netzwerkarbeit** und **Referententätigkeit** (Anzahl: 15) zusammen, so ist festzustellen, dass für administrative, planerisch-strategische, konzeptionelle und Koordinierungsarbeiten fast durchgehend Hochschulabsolvent/-innen (93,3%) gesucht werden. Nur bei der Eignung der Hochschulabschlüsse für die jeweilige Tätigkeit unterscheiden sich die Ansichten. Ein geringer Teil (6,6%) der Arbeitgeber glaubt, man braucht für die Tätigkeit einen Universitätsabschluss. Für einige Arbeitgeber (33,3%) ist irgendein Hochschulabschluss (egal ob Universität oder Fachhochschule) ausreichend, andere (26,6%) vertrauen dem alten Diplom. Ebenso viele (26,6%) benennen neben dem Diplom die neuen Hochschulabschlüsse.

Während ich vermutet hatte, dass **Leitungstätigkeiten** ein höheres Ausbildungsniveau fordern, zeigt die Analyse, dass hier wieder Berufsabschlüsse (36,4%) mit Hochschulabschlüssen (63,6%) konkurrieren. Auffällig ist, dass für Leitungspositionen definitiv keine neuen Hochschulabschlüsse erwähnt werden. Hier beruft man sich auf das alte Diplom (18,2%) und fordert zumindest einen Hochschulabschluss (18,2%) oder Universitätsabschluss (27,6%).

Setzt man die Abschlüsse und Tätigkeitsfelder in das Verhältnis zur Herkunft (siehe Anlage 1b – statistische Auswertung), wird deutlich, dass im Beratungssektor der altbekannte Abschluss Diplom häufiger in Ostdeutschland und für eine Coachingtätigkeit ein Hochschulabschluss als Mindestqualifikation häufiger in Westdeutschland gefordert wird.

#### 1.1.4 (Hochschul)abschlüsse und ihre Zuordnung zur Tätigkeitsebene

Im Folgenden möchte ich die wenigen Leitungstätigkeiten differenzieren. Zugegebenermaßen sind die Aussagen nicht verallgemeinerbar aufgrund der geringen Fallzahl. Ich stelle die bereits besprochene Teamleitung den anderen Leitungsarten zum Vergleich gegenüber (siehe Abbildung 14). Dabei ist hervorzuheben, dass keine (Team)leitungspositionen in Ostdeutschland ausgeschrieben waren und sich die folgenden Aussagen somit auf Westdeutschland beziehen.

Arbeitgeber fordern für die Leitung von Arbeitsgruppen, aber auch für die Leitung von Kindertageseinrichtungen überwiegend einen Berufsschulabschluss wie Erzieher/-in.

Sollen Einrichtungen (Kita nicht berücksichtigt) geleitet werden wie bspw. ein Familienzentrum oder Jugendhilfeträger wird eher eine Hochschulausbildung gefordert. Ebenso verhält es sich bei Leitungspositionen innerhalb eines größeren sozialen Unternehmens wie bspw. die Bereichsleitung. Auffällig ist, dass für diesen Zweig überwiegend ein Universitätsabschluss gefordert wird.

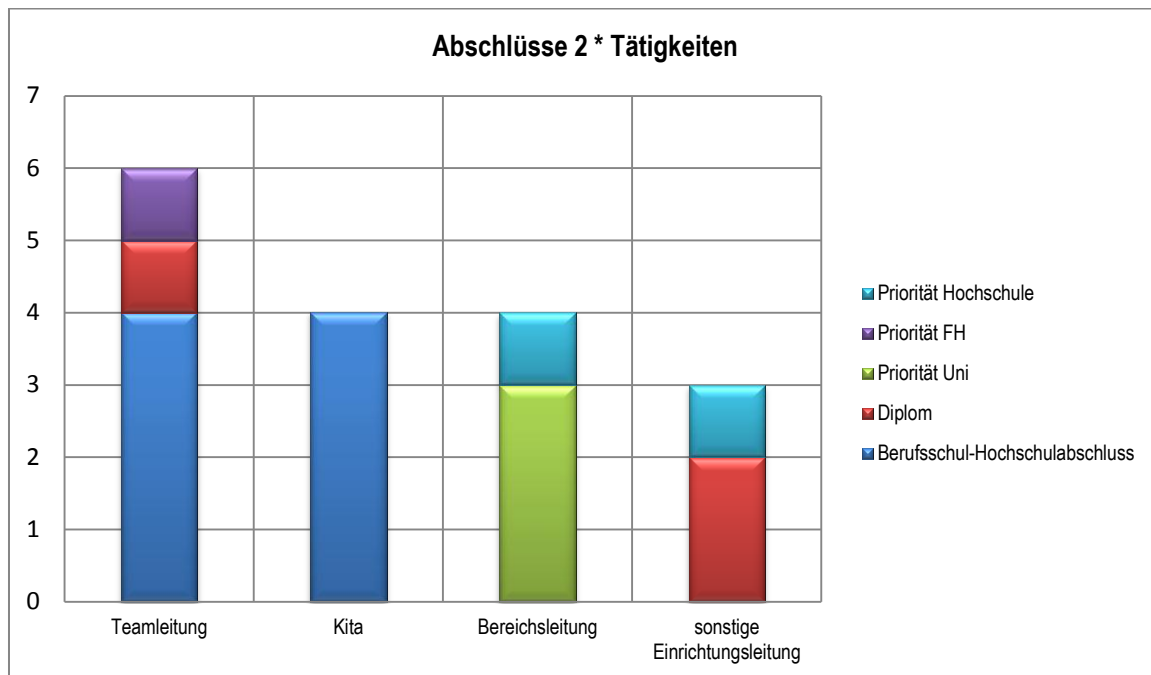


Abbildung 14

## 1.2 Die neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt aus der Perspektive der Masterabsolvent/-innen

### 1.2.1 Bologna und der Arbeitsmarkt

Eine Diskussionsteilnehmerin erlebte bei ihrem Arbeitgeber die Gleichsetzung von Diplom- mit Bachelorabschluss. Wobei sie nicht zwischen FH-Diplom und Uni-Diplom differenzierte: „(...) also im Katalog der Caritas werden (*Anmerkung der Verfasserin*) überhaupt keine *\*Unterschiede\** [laut gesprochen] gemacht (...), auch gehaltsmäßig, ob das jetzt ein Diplomabschluss oder ein Bachelorabschluss ist. *\*Also diese beiden Abschlüsse werden gleichgesetzt\** [besonders betont] (...)“ (Transkription §64<sup>59</sup>). Das stimmt mit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz 2003 überein, nach denen FH-Bachelor mit Uni-Bachelor und FH-Diplom gleichgesetzt wird (vgl. 2003, Punkt 8). Eine andere Diskussionsteilnehmerin erwähnt die Gleichsetzung des FH-Masters mit den universitären Abschlüssen: „Also das merke ich zurzeit in der Stadtverwaltung, ähm da ist quasi: *\*Hauptsache Master oder Uni-Abschluss\** [besonders betont] - was das konkret ist (*Anmerkung der Verfasserin*), Geologie oder Soziale Arbeit *\*[undeutlich gesprochen]\**, das ist egal“ (Transkription §75<sup>60</sup>). Auch diese Erfahrung deckt sich mit den rechtlichen Bestimmungen, dass der FH-Master dem universitären Master und universitären Diplom gleichgesetzt wird (vgl. Nodes 2007, S. 10). Diese beiden Erfahrungen sollten aber nicht zu dem Schluss führen, die neuen Hochschulabschlüsse seien auf dem Arbeitsmarkt angekommen.

#### **Mangelnde Festschreibung und fehlende Differenzierung der neuen Hochschulabschlüsse:**

Weder der Bachelor noch der Master ist für den Großteil der Arbeitgeber fassbar, wie die Stellenanalyse gezeigt hat (siehe Abschnitt 1.1.1 in Kapitel IV) und in der Gruppendiskussion bestätigt wird: „Und der Bachelor (...), was so die Agenturausschreibungen betrifft, (...) schwimmt so ein bissl durch“ (Transkription §182<sup>61</sup>). Hauptsächlich steht immer noch der Diplomer drinne“ (Transkription §184). Im Gegensatz zum Bachelor – der in den untersuchten Stellenausschreibungen zu 14,5% neben dem Diplom gefordert wird, spielt der Master bei Arbeitgebern gar keine Rolle (vgl. Transkription §27) und wird bspw. im Leistungskatalog der Caritas nach Aussagen einer Befragten nicht erwähnt (vgl. Transkription §64). Auch diese Erfahrungen spiegeln sich in der Stellenanalyse wider (siehe Abschnitt 1.1.1 in Kapitel IV).

<sup>59</sup> Die Aussage im §64 ‚Also diese beiden Abschlüsse werden gleichgesetzt‘ identifizierten **3 von 4 Personen als Kernsatz** (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).

<sup>60</sup> Die komplette Aussage in §75 wurde von allen **4 Personen als Fokussierungsmetapher** erlebt, jedoch wurden innerhalb des Aussageabschnittes unterschiedliche Gewichtungen vorgenommen (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).

<sup>61</sup> Es handelt sich um eine **Fokussierungsmetapher, die 3 von 4 Personen identifiziert haben**. Die darin enthaltenen Aussagen wurden etwas unterschiedlich gewichtet (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).

Die mangelnde Differenzierung zwischen den Abschlüssen seitens der Arbeitgeber haben die Diskussionsteilnehmer/-innen ebenfalls zu spüren bekommen. Es wird zwischen Bachelor- und Masterabschluss nicht differenziert: „(...) innerhalb des Vereins wird das eigentlich relativ gleich gehandhabt, egal welchen Abschluss da jetzt wer hat“ (Transkription §173). Zugleich wird eine Abwertung der Abschlüsse bei deren Gleichsetzung und Einordnung in dieselbe Gehaltsstufe erlebt (vgl. Transkription §171).

Die Gruppe kritisiert die mangelnde Übersetzung der Bologna Reform für den Arbeitsmarkt: „Was mich eher erschreckt ist, ist nach wie vor, dass ähm zwischen diesem Bachelor und Master einfach nicht wirklich unterschieden wird. Da frag' ich mich einfach, was bei der Einführung hier völlig schief gelaufen ist (...)“ (Transkription §193). Bemängelt wird darüber hinaus, dass sich die Arbeitgeber mit den Unterschieden der beiden neuen Abschlüsse nicht beschäftigen (vgl. Transkription §196<sup>62</sup>). Doch neben den Arbeitgebern fällt es auch Studierenden schwer, den Masterabschluss im Wert zu erfassen: „Da geht aber für mich einher immer noch die Unsicherheit, was ist ein Masterabschluss eigentlich in der Wertigkeit (...)“ (Transkription §83). Zur Unsicherheit seitens der Absolvent/-innen an anderer Stelle mehr (siehe Abschnitt 1.2.3 in Kapitel IV und Abschnitt 1.2.4 in Kapitel IV).

### **Nebensächliches Kriterium – die Berufspraxis:**

Neben der formalen Qualifikation spielt die Berufserfahrung für Arbeitgeber nur für eine Befragte eine Rolle: „(...) als ich damals bei meinem Träger angefangen habe, war auch groß ausschlaggebend nicht nur der Abschluss, sondern auch die Berufserfahrung. Also ich wollte damals eine Stelle gern. Da hieß es: entweder drei Jahre Berufserfahrung im sozialpädagogischen oder im Sozialarbeiterbereich oder halt Diplomabschluss als Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin (Anmerkung der Verfasserin)“ (Transkription §180). In der Studie der FH Düsseldorf wiesen 63% der Arbeitgeber den Praxiserfahrungen Bedeutung zu.

Die anderen erlebten überwiegend, dass auf dem Arbeitsmarkt für Sozialarbeiter/-innen die formale Qualifikation enorme Bedeutung erlangt und die tatsächlichen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie Berufserfahrungen eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Transkription § 42, §52, §151, §186, §188). „Der Abschluss gibt eben vor, welche Funktion du in der Sozialen Arbeit übernehmen kannst“ (Transkription §151<sup>63</sup>). Weiter wurde der Sachverhalt auf den Punkt gebracht: „Es geht nicht nach Können, sondern um die Menge der Abschlüsse“ (Transkription §56)<sup>64</sup>.

### **Das Dilemma von Abhängigkeit und Rechenschaft:**

Wie unter Abschnitt 3.2.4 in Kapitel III erläutert, weist der überwiegende Teil der Diskussionsteilnehmer/-innen eine Besonderheit auf. Sie haben Diplom- oder Magisterabschlüsse in der Sozialarbeit anverwandten Fächern wie Erziehungswissenschaft, Soziologie etc. erworben. Das Masterstudium dient dem größten Teil der Befragten zur Sicherung des Arbeitsplatzes (vgl. Transkription §22), indem der formale Nachweis erbracht wird, eine soziale Tätigkeit ausüben zu können. 6 von 9 Befragten erhielten ihren Arbeitsplatz als Sozialarbeiter/-in mit der Auflage, einen anerkannten Abschluss im Fach ‚Soziale Arbeit‘ zu erwerben. Eine Teilnehmer/-in verdeutlichte den Sachverhalt: „Den Master (Anmerkung der Verfasserin) mache ich, um im Prinzip den Job ausüben zu können, den ich gerade tue, ne“ (Transkription §27<sup>65</sup>, siehe auch §28, §33, §29, §42, §52).

Wie kommt es zu dieser administrativen Steuerung, sodass der formale Abschluss als Einschluss- oder Ausschlussvariable fungiert (vgl. Transkription §31)? Die Soziale Arbeit ist durch Abhängigkeit und Rechenschaft gekennzeichnet. Anstellungsträger sind von Drittmitteln abhängig – anders als in der freien Wirtschaft. Da Vereine und Träger ihr Geld nicht selber erwirtschaften (vgl. Transkription §144, §146), sondern Steuergelder erhalten, stehen sie in einer besonderen Rechenschaftspflicht und berufen sich auf Qualifikationsverordnungen. Diese sind Steuerungsmechanismen in der Bürokratie. Es soll dadurch sichergestellt werden, dass die geeignetsten und fähigsten Personen, die das auch formal nachweisen können, die von Steuergeldern bezahlte Arbeit ausüben, damit die Seriosität gewährt ist (vgl. Transkription §152<sup>66</sup>). Während in der Wirtschaft eine Organisation die Freiheit hat, unabhängig von Qualifikationsverordnungen zu bestimmen, wer an die Spitze eines Unternehmens gesetzt wird (vgl. Transkription

<sup>62</sup> Es handelt sich um eine **Fokussierungsmetapher**, die 3 von 4 Personen identifiziert haben. Die darin enthaltenen Aussagen wurden etwas unterschiedlich gewichtet (vgl. Anlage 2e(6) – Kernaussätze und Fokussierungsmetaphern).

<sup>63</sup> Es handelt sich um einen **Kernsatz**, den alle 4 Personen identifiziert haben (vgl. Anlage 2e(6) – Kernaussätze und Fokussierungsmetaphern).

<sup>64</sup> Es handelt sich um einen **Kernsatz**, den 3 von 4 Personen identifiziert haben (vgl. Anlage 2e(6) – Kernaussätze und Fokussierungsmetaphern).

<sup>65</sup> Die Aussage in §52 ‚Master als Papier, welches vorhanden sein muss, um den Job auszuüben, der bereits ausgeübt wird‘ wurde an mehreren Stellen von der Gruppe angesprochen (vgl. §27, §28, §29, §52) und von allen 4 Personen in den verschiedenen Abschnitten als **Kernaussage** identifiziert (vgl. Anlage 2e(6) – Kernaussätze und Fokussierungsmetaphern).

<sup>66</sup> Es handelt sich um einen **Kernsatz**, den 3 von 4 Personen identifiziert haben (vgl. Anlage 2e(6) – Kernaussätze und Fokussierungsmetaphern).



§143, §154), „(...) ist es vom Jugendamt einfach: das Papier muss vorhanden sein, um diesen Job ausüben zu können“ (Transkription §52 vgl. auch §41, §147).

Eine Absolventin bringt ein Beispiel, wie diese Abhängigkeit der Sozialen Unternehmen von öffentlichen Geldern die Steuerung eines Unternehmens bestimmt. Es musste eine Vertretung für die Teamleitung gefunden werden. Bei dem angesprochenen Träger dürfen nur Personen Teamleiterfunktionen ausüben, die einen Diplomabschluss haben. Eine Vorgabe der Finanzgeber. „Der Einzige, der in dieser Gruppe dafür in Frage kam, die Teamleitung zu übernehmen, hatte (...) nur den staatlich anerkannten Erzieher mit einer Ausbildung zum Heilerzieher. Der war am \*längsten\* [besonders betont] in der Gruppe. Der kannte die Gruppe aus dem FF (...). Der hatte die meiste Erfahrung (...) was mit dem Jugendamt, mit der Leitung zu regeln ist, aber er konnte den Posten nicht übernehmen, weil er den Abschluss nicht hatte (...). Der Abschluss gibt eben vor, welche Funktion du in der Sozialen Arbeit übernehmen kannst“ (Transkription §151). Wie das Beispiel zeigt, spielen Berufserfahrung und tatsächliche Fähigkeiten kaum eine Rolle. Die formale Qualifikation bestimmt darüber, welche Funktion jemand in der Sozialen Arbeit einnehmen kann.

### ***Richtungsweisende, branchenübergreifende Vergleiche:***

Arbeitgeber jeder Branche machen erste Erfahrungen mit Hochschulabsolvent/-innen, welche die neuen Abschlüsse erworben haben. Die Schlüsse, welche in einer Branche gezogen werden, haben Auswirkungen auf den Interpretationsrahmen von Bachelor und Master in einer anderen Branche: „Und ich weiß es, zum Beispiel im technischen Bereich ist es ganz oft so, dass die Firmen interne Eignungstests haben, um einfach abzufragen, welcher Wissensstand ist da und äh ich weiß, dass bei einer ganz großen Firma auch, viele Bachelorabsolventen da alle gnadenlos rausgefallen sind und das hat natürlich dann auch Auswirkungen logischerweise auf die Wertigkeit der Abschlüsse im sozialen Bereich, weil auch da Vergleiche stattfinden“ (Transkription §224). Sollte die Tendenz im technisch-wirtschaftlichen Bereich zunehmen, impliziert den Master statt den Bachelor als berufsqualifizierenden Abschluss zu werten, wie dies Nachwuchswissenschaftler/-innen häufig tun (siehe Abschnitt 2.4.1 in Kapitel II), so bleibt es offen, welchen Einfluss das auf den sozialen Sektor hat.

Gelangen die Sozialen Unternehmen ebenfalls zu dem Schluss, dann hätten Bachelorabsolvent/-innen Schwierigkeiten, eine adäquate Stelle zu erhalten. So positionierte sich bspw. ein Unternehmen beim telefonischen Kontakt gegenüber den Bachelorabschlüssen kritisch. Zwar fordere die Stelle mindestens den Bachelor, aber die Qualifizierung betrachten einige der Gesprächspartner persönlich nicht als ausreichend (siehe Anlage 1c – Telefonprotokoll).

Erkennen die Sozialen Unternehmen im Gegensatz zu technisch-wirtschaftlichen Unternehmen den Bachelor als berufsqualifizierend an, wäre eine weitere Abwertung der Sozialen Arbeit die Folge. Die Meinung ‚Soziale Arbeit, warum soll man das studieren?‘ (vgl. Brückner o. J., S. 4) würde erweitert werden: ‚(...) die können das sogar schon mit Bachelor, während richtige Berufe (Ingenieur, Psychologe etc.) richtige Abschlüsse – Diplom und Master brauchen‘.

### ***Fazit:***

„\*Es sind einfach sehr viele Abschlüsse unterwegs\* [laut gesprochen] in der Sozialen Arbeit (...)“ (Transkription §121). Die Studienrichtungen haben sich aufgeächert, aber auch das akademische Niveau. Neben den alten Abschlussbezeichnungen gibt es neue, hinzu kommen eine Vielzahl von Sonderrichtungen, sodass die Arbeitgeber keinen Überblick mehr haben und die Studienrichtungen mit den entsprechenden Abschlüssen nur schwer einordnen können (vgl. Transkription §214). „Wir schauen hier nicht mehr durch und deshalb behandeln wir sie sicherheitshalber alle gleich“ (Transkription §212<sup>67</sup>). So wird auf dem Arbeitsmarkt gegenüber der Studienreform eine gewisse Ohnmacht erlebt, die dazu führt, die Studienabschlüsse vorsichtshalber gleich zu behandeln, weil Interpretationsrichtlinien fehlen (vgl. Transkription §214).

## ***1.2.2 Bewertung von Bologna***

Die Hochschulreform selbst ist zwar ein Nebenthema, aber die Sichtweise der Befragten auf die Hochschulreform, welche in der Diskussion immer wieder hervortrat, zeigt, dass die Bologna Reform weder auf dem Arbeitsmarkt noch in den Köpfen der Studierenden angekommen ist.

<sup>67</sup> Es handelt sich um einen **Kernsatz, den 3 von 4 Personen identifiziert haben** (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).



### **Individualisierung von Bildungsverläufen – Chancen und Risiken:**

Die Hochschulreform wird von den Diskutant/-innen als starr erlebt. Einher geht damit ein Verlust an Wahlfreiheit, Spezialisierung und Selbstfindung (vgl. Transkription §57). In den Bachelorstudiengängen werden die Grundlagen des Fachs hineingepackt, in den Masterstudiengängen soll eine Spezialisierung stattfinden – ähnlich wie vor der Reform, als das Studium in Grund- und Hauptstudium gegliedert war (vgl. Transkription §62). Die Hochschulreform wird somit als Täuschung von den Befragten erlebt. Die Erfahrung mit klassischer (Diplom und Magister) Studienorganisation und Abschlüssen wird mit der Reform Erfahrung verbunden. Die Verbindung geschieht, um das Neue greifbar machen zu können. In den Augen der Befragten fand mit der Hochschulreform keine grundlegende Veränderung statt. Alte Strukturen erscheinen im neuen Kleid, wie folgende Fokussierungsmetapher<sup>68</sup> zeigt: „(...) wenn ich erkläre, Bachelor-Master \*[Luft auspusten]\* für mich war das am Anfang auch immer (...) das was ich als Grundstudium hatte und dann hängst du die zwei Jahre Hauptstudium hinten dran (...) Bloß dass das jetzt eine andere Bezeichnung hat“ (Transkription §208, siehe auch §203, §206, §205, §207, §210).

Indem der Bachelor als Zwischenstation zum Master gesehen wird (vgl. Transkription §205), spricht die Gruppe dem Bachelor eine berufsqualifizierende Funktion ab. Die Diskussionsgruppe scheint nicht allein diese Einstellung zu vertreten, wenn die Mehrzahl von Bachelorabsolvent/-innen zeitnah ein Masterstudium aufnehmen<sup>69</sup>: „(...) ursprünglich war es ja so gedacht, (...) dass der Arbeitsmarkt (...) sich Fachkräfte aus dem Studium herausnehmen kann, die den Abschluss haben, nämlich den Bachelor, nach drei Jahren. Und ähm nun ist aber die Tendenz so, dass die Bachelor zum großen Teil (...) die Mastergeschichte noch hinten dran hängen. Und das war ja zu dem Zeitpunkt wohl nicht so geplant. Also die Unis haben im Prinzip jetzt das Problem, dass mehr Masterstudenten (...) in diese Studiengänge reinrollen als wahrscheinlich Kapazität da ist“ (Transkription §201). Die Einstellung der Absolvent/-innen, dass ein berufsqualifizierender Abschluss erst mit dem Master erreicht wird, zeigt darüber hinaus die gefühlte Gleichsetzung des Masters mit dem Diplomabschluss (vgl. Transkription §37). Aber im nächsten Abschnitt 1.2.4 in Kapitel IV mehr dazu.

Die versprochene Freiheit durch das individuelle Wählen von Hochschulen, Studienrichtungen und Modulen wird ebenfalls als Täuschung wahrgenommen. So kann zwar bspw. ein Diplom-Soziologe prinzipiell ein Masterstudium in Sozialer Arbeit aufnehmen, weil dies ein anverwandtes Fach ist, um sich die sozialarbeiterischen Felder auf dem Arbeitsmarkt besser erschließen zu können. Die Grundlagen des Faches erhält er dabei nicht, weil diese meistens in das Bachelorstudium gepackt sind (vgl. Transkription §31). Außerdem ist ungeklärt, inwieweit der Arbeitsmarkt ‚individuelle‘ Bildungsverläufe mit der Vergabe von Arbeitsstellen honoriert. Besonders deutlich wird das am Thema der ‚staatlichen Anerkennung‘. Die staatliche Anerkennung ist in vielen Tätigkeitsbereichen Voraussetzung für eine Einstellung (vgl. Nodes 2011, S. 15), insbesondere um im öffentlichen Dienst arbeiten zu können (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Anerkennungsjahr>, letzter Zugriff am 13.10.2012). Die staatliche Anerkennung wurde bisher in Diplomstudiengängen Soziale Arbeit durch ein sogenanntes Anerkennungsjahr erworben, welches im Studium integriert war oder unmittelbar im Anschluss abgeleistet wurde. Die Vorgabe für ein Anerkennungsjahr gibt es mittlerweile nicht mehr. Durch die Verkürzung der Studienzeiten ist im Bachelorstudium ein Praktikum von mindestens 100 Tagen enthalten (vgl. Nodes 2011, S. 15). Die staatliche Anerkennung wird bis auf Rheinland-Pfalz ohne besondere Prüfungsleistung mit dem Bachelor-Abschluss automatisch verliehen. In Nordrhein-Westfalen wird auf die staatliche Anerkennung ganz verzichtet, da keine Rechtsgrundlage mehr vorhanden ist (vgl. Nodes 2008, S. 1). Der DBSH kritisierte die Reduzierung der Praxisanteile. Das Anerkennungsjahr sei ein zentrales Lernfeld für die Qualifikation von Sozialarbeiter/-innen. Deshalb fordert der DBSH die (Wieder)Einführung eines Anerkennungsjahres, entweder in geschlossener einjähriger Form oder über studienintegrierte Praxissemester und zusätzliche Praktika (vgl. Nodes 2011, S. 15). Die in der Stellenanalyse untersuchten Arbeitgeber erwähnen zum geringen Teil (8,5%) die staatliche Anerkennung explizit in den Stellenausschreibungen (siehe Anlage 1b – statistische Auswertung). Wobei nicht klar ist, ob die anderen Arbeitgeber die staatliche Anerkennung nicht fordern oder diese implizit voraussetzen. Die staatliche Anerkennung ist im Falle nicht-konsekutiv Studierender nicht ausreichend geklärt und führt zu Verunsicherung. Denn wenn die staatliche Anerkennung auf dem Papier nicht vorhanden ist, gelangt der/die Stelleninhaber/-in in eine niedrigere Gehaltsgruppe (vgl. Transkription §87) – so die Erfahrung einer Befragten. Deshalb fragen

<sup>68</sup> 3 von 4 Personen wiesen der Aussage ‚Bachelor ist Grundstudium und Master das Hauptstudium‘ an verschiedenen Stellen (vgl. §203, §206, §208) hohe Bedeutung zu (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).

<sup>69</sup> Eine HISBUS-Umfrage hat im Wintersemester 2009/2010 ergeben, dass 55% der Bachelorabsolvent/-innen ein Masterstudium (37% unmittelbar, 14% nach einiger Zeit) anschließen. Überwiegend (51%) studieren sie konsekutiv weiter (vgl. [http://www.hisbus.de/results/pdf/2011\\_HISMagazin.pdf](http://www.hisbus.de/results/pdf/2011_HISMagazin.pdf), letzter Zugriff am 12.10.2012).

sich die Diskussionsteilnehmer/-innen: „(...) Brauchen wir eine staatliche Anerkennung oder nicht? Die *Ansprechpartnerin von der Landesdirektion Sachsen*<sup>70</sup> (*Anmerkung der Verfasserin*) hatte ja damals auch gesagt, also es gibt keine gesetzliche Grundlage dafür, dass man als Master eine staatliche Anerkennung braucht, \*[Sprechpause]\* (...) Weil man davon ausgehen kann, dass der Master sozusagen einem Uni-Abschluss gleichgesetzt ist und deshalb (...) braucht der Master keine staatliche Anerkennung mehr. Das würde man nur durch den Bachelor erwerben und wenn der Bachelor sozusagen eine staatliche Anerkennung hat, dann macht man den Master und dann ist man staatlich anerkannt. So. Und wir als Quereinsteiger ohne Bachelor mit staatlicher Anerkennung (...) (Transkription §83). \*Was machen wir jetzt\* [besonders betont] mit unserer staatlichen Anerkennung? Brauchen wir die noch oder kriegen wir die noch, ne? Hat die *Auskunftsperson der Landesdirektion Sachsen* (*Anmerkung d. Verfasserin*) dann gesagt, dass sie da im Prinzip überhaupt keine Handhabe hat, weil es erstens gesetzlich nirgendwo festgeschrieben ist, dass ein Master eine staatliche Anerkennung braucht und ähm, dass eben praktisch auch niemand danach fragen wird“ (Transkription §106). Das nicht-konsequente Studium ist in den Augen der Masterabsolvent/-innen ein absterbender Ast (vgl. Transkription §201). Studierende werden weiterhin geradlinig ihre Ausbildung durchlaufen: in einem Fach den Bachelor erwerben und anschließend den dazugehörigen Master.

Die Bildungsverläufe werden individualisiert und führen zu Verunsicherung und Erklärungsnot: „(...) dass liegt einfach daran, dass jeder das auch völlig anders baut (...) so wie das hier ist, muss das ja an einer anderen FH oder an einer anderen Uni gar nicht aufgebaut sein (...) deswegen wüsste ich gar nicht, wie ich das jetzt jemand anders wirklich auch erklären sollte (...) der Bachelor ist halt jetzt so dieser praktischere Teil und der Master macht dich dann noch mal fit für Führungsebene. Das kann ja an einer anderen FH völlig anders sein (...) da fehlt einfach ein Stück Einheitlichkeit“ (Transkription §210). Jede/r ist seines eigenen ‚Bildungsglückes Schmied‘ und kann am Ende hoffen; die jeweils getroffene Studien-, Modul- und Hochschulwahl öffnet ihm/ihr die Tore zur Arbeitswelt und Berufszweigen seiner/ihrer Wahl. Eine Garantie gibt es dafür allerdings nicht. Am Ende könnte er/sie die falsche Wahl getroffen haben und der erworbene Abschluss ist für den gewünschten Berufszweig unzureichend. Dann muss nachqualifiziert werden. Oder der/die Bewerber/-in vermag es, geschickt die Vorzüge seiner/ihrer gewählten Ausbildung herauszustellen und in Aushandlungsprozesse einzutreten (vgl. FH Düsseldorf o.J., S. 10). Aushandlungsspielräume gelten allerdings für den sozialen Sektor nur eingeschränkt durch die Abhängigkeit von Drittmitteln und daraus folgender Qualifikationsvorgaben: „(...) dann kann ich nicht einfach nur sagen: ja, ja aber wir haben ja einen ganz, ganz Zuverlässigen. Der macht das schon drei Jahre. Er war nie an einer Uni, aber der hat sich bewiesen“ (Transkription §149). Eine einzige Absolventin konnte bei ihrem Arbeitgeber Handlungsspielräume nutzen und sich durch eine Sondergenehmigung trotz unzureichender Qualifikation<sup>71</sup> auf eine ausgeschriebene Stelle bewerben, die einen universitären Abschluss fordert: „(...) und nur ausnahmsweise, weil es \*[Name der Person]\* ist, die hier schon 10 Jahre arbeitet und mit uns zusammen studiert hat \*[undeutlich gesprochen]\*, \*darf ich mich jetzt\* [laut gesprochen], \*ohne dass ich aussortiert werde\* [besonders betont] - weil ich den falschen Abschluss habe, schon auf das höher Dotierte \*bewerben und sie tun es mir nicht nachteilig auslegen\* [besonders betont]. (...) das war ein \*Verwaltungsakt!\* [laut gesprochen] - Mir das zu genehmigen“ (Transkription §75).

### ***Infragestellung der eigenständigen Sozialarbeitswissenschaft:***

Es wurden keine Promotionsabsichten von den Befragten bekundet, aufgrund des höheren Alters (vgl. Transkription §237), der Vielzahl an bereits erworbenen Qualifikationen (vgl. Transkription §238) und des mit der Promotion verbundenen Stresses (vgl. Transkription §229). Dennoch wird die Erleichterung bei einem Promotionsvorhaben durch die Hochschulreform positiv gewertet: „(...) was ich spannend finde (...) an der Promotionsfrage, dass das jetzt schon ein Stück erleichtert ist gegenüber vorherigem FH-Diplom. Da konnten das ja nur Ausgewählte, die einen bestimmten Notendurchschnitt hatten und dann in diesem externen Verfahren mit einer Uni zusammen. Das war also recht kompliziert und wenn du Pech hattest, musstest du noch mal Lehrveranstaltungen besuchen, um deine Qualifikation noch mal nachzuweisen, dass du auserwählt bist für diese Promotion. Wer das anstrebt, hat es jetzt natürlich im Sozialbereich einfacher als vorher unter dem FH-Diplom. Und dafür finde ich das durchaus eine gute Sache. Auch wenn ich das persönlich jetzt erst mal nicht in Erwägung ziehe“ (Transkription §242).

Zugleich ist für die Gruppe nicht klar, was man mit einer Promotion in der Sozialen Arbeit überhaupt machen kann (vgl. Transkription §243 und §244). Hieran zeigt sich, dass in den Köpfen der Absolvent/-innen eine eigenstän-

<sup>70</sup> Die Studiengruppe hatte das Ministerium des Inneren - Landesdirektion Sachsen - kontaktiert, um in Erfahrung zu bringen, inwieweit nicht-konsequente Studierende die staatliche Anerkennung erlangen können, weil einige Arbeitgeber auf diese Anerkennung Wert legen.

<sup>71</sup> FH-Diplom mit berufsbegleitendem Erwerb des Masters

dige Sozialarbeitswissenschaft überhaupt nicht vorkommt. Die aufgeworfene Frage stammt von zwei ehemaligen Universitätsabsolvent/-innen (Soziologin und Erziehungswissenschaftlerin). Dieser Faktor ist nicht unerheblich, denn die Leitwissenschaft für Soziale Arbeit war jahrzehntelang die Erziehungswissenschaften an der Universität<sup>72</sup>. Die Chance, die eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft als Handlungswissenschaft, deren forschende und lehrende Praxis auf das Handeln zur Veränderung sozialer Problemlagen abzielt, bietet, wird nicht erkannt. Zugleich wäre eine eigene professionelle Identität und Rekrutierung von disziplinen eigenen Lehrenden und Forschenden möglich. Es könnte auf diese Weise von der universitären Sozialpädagogik abgegrenzt werden (<http://de.wikipedia.org/wiki/Sozialarbeitswissenschaft>, am 04.09.2012). Die Spaltung in Sozialarbeit (FH) und Sozialpädagogik (Uni) hat den Prozess der Professionalisierung und Disziplinwerdung der Sozialen Arbeit erheblich behindert. „Die Fachhochschule wird ihrer Aufgabe der Produktion von Fachkräften für die Praxis nicht gerecht, da sie im Fächerebeneinander die notwendige professionsbezogene Synthese selbst nicht schafft, sondern – was sie selbst nicht schafft – diese der Integrationsfähigkeit in den Köpfen der Studierenden überlässt; die Universität wird ihrer Aufgabe der Produktion wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlichen Nachwuchses nicht gerecht“, weil sie nicht primär die Sozialarbeit/Sozialpädagogik vertritt, sondern die Disziplin Erziehungswissenschaft (...). Die Defizite sind bei den Fachhochschulen der ‚Fächersalat‘ ohne Zentrierung um eine eigenständige Wissenschaftsdisziplin und die Rekrutierung des vielfach professionsfremden Lehrkörpers; bei den Universitäten der defizitäre Praxisbezug, die defizitäre Identität durch die Beschränkung auf eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaften sowie die – analog zum Fachhochschul-Fächersalat – bloße ‚Fiktion eines monodisziplinären erziehungswissenschaftlichen‘ Studienganges mit unintegrierten Nebenfächern Soziologie und Psychologie, in dem die Disziplin und Profession Sozialpädagogik/Sozialarbeit nur als Subdisziplin und berufsfeldbezogener Schwerpunkt auftaucht“ (Pffaffenberger 1993 zitiert nach Sorg o. J., S. 93).

### 1.2.3 Die (neue) Hierarchie der Abschlüsse

Nach Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003 verleihen Bachelorabschlüsse dieselben Berechtigungen wie Diplomabschlüsse an Fachhochschulen. Konsekutive Masterabschlüsse sind mit Diplom und Masterabschlüssen der Universitäten und gleichgestellten Hochschulen einzustufen (Kultusministerkonferenz 2003, Punkt 8). Die Masterabsolvent/-innen sind mit dieser Wertung nicht in jeder Hinsicht einverstanden und bringen unerwartet eine Besonderheit in die Diskussion ein: die Gleichsetzung von Berufsausbildungs- mit Hochschulabschlüssen in der Sozialen Arbeit.

#### **Sozialarbeiter/-in und Erzieher/-in:**

Wie die Stellenangebotsanalyse bereits gezeigt hat, konkurrieren in der Sozialen Arbeit häufig staatlich anerkannte Erzieher/-innen und Sozialarbeiter/-innen miteinander um die zu besetzenden Stellen. Die mangelnde Differenzierung zwischen den Hochschul- und Berufsabschlüssen weist in der Sozialen Arbeit eine Besonderheit auf und wurde auch zum Gegenstand in der Gruppendiskussion gemacht.

So eröffnete eine Diskussionsteilnehmerin die Gleichsetzung der Qualifikationen, indem sie ihre Erfahrungen schilderte. „(...) ich (...) hatte ein Zertifikat in Sozialarbeit gemacht, bin aber dann in dieses Berufsfeld reingekommen, wo (...) der staatlich anerkannte Erzieher (Anmerkung der Verfasserin) Voraussetzung war. (...) und dann kam \*nicht\* [besonders betont] viel später danach die Auflage von dem Arbeitgeber – also nein, also nicht vom Arbeitgeber, sondern eben von *denjenigen* (Anmerkung der Verfasserin), die das Projekt praktisch finanziert haben (...) die Auflage (...), entweder einen \*Erzieher nachzumachen oder einen Bachelor oder einen Master\* [besonders betont]. Das war den ganz egal (...). Und die Maßgabe war eben wirklich, entweder man macht das oder man wurde gekündigt“ (Transkription §115<sup>73</sup>). In dieser Passage stecken viele Aussageebenen, die auch andere Teilnehmer/-innen zu verschiedenen Zeitpunkten aufgegriffen und bestätigt haben. Zum einen sind es im Unterschied zur Wirtschaft nicht Arbeitgeber, die Qualifikationsanforderungen formulieren, sondern die Finanzgeber – also in der Regel der Staat

<sup>72</sup> Die Soziale Arbeit versteht sich als angewandte Wissenschaft, die sich aus den Fachgebieten der Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaften etc. speist. Erst 2001 wurde die Soziale Arbeit von der Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz als eigenständige Fachwissenschaft in Deutschland offiziell anerkannt, während sie in vielen (außer)europäischen Ländern seit Jahrzehnten als eigenständige wissenschaftliche Disziplin gilt und über entsprechend viele Lehrstühle und Forschungseinrichtungen verfügt (vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale\\_Arbeit#Definition](http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Arbeit#Definition), Zugriff am 20.07.2012).

<sup>73</sup> Es handelt sich um eine **Fokussierungsmetapher**, die alle 4 Personen identifiziert haben (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern)

(siehe auch Transkription §27, §52, §123, §152, §155, §180). Zweitens ist irgendeine Ausbildung in Sozialer Arbeit bspw. für das Feld ‚Hilfe zur Erziehung‘ (vgl. Transkription §31) zwingend, aber es wird nicht differenziert, welche Ausbildung am geeignetsten ist und für diesen Bereich am besten qualifiziert. Ob Erzieher/-in, Fachkräfte mit Bachelor, Diplom oder Masterabschluss – alle können die Arbeit (gleich gut) machen und die Ausbildungen scheinen sich inhaltlich nicht zu unterscheiden. Wobei sich für mich die Frage stellt, warum verschiedene Ausbildungsstufen, welche sich inhaltlich unterscheiden, überhaupt existieren. „(...) ich kann als Diplomer auch in einer \*offenen\* [besonders betont] sozialen Jugendarbeit arbeiten. Ich kann auch einfach mich im Jugendclub hinter den Tresen stellen als Diplomer und dort die Getränke ausgeben“ (Transkription §161). Damit ist allerdings auch eine einheitliche Gehaltsgruppierung vorgesehen und diese orientiert sich an dem Mindestmaß der Qualifikationsmöglichkeit – sprich: der Berufsausbildung. „(...) in Kindergarten einen Erzieher übernehmen (...). Das kann ich sogar als Master machen, wenn der Verein sozusagen sagt: wenn Sie einverstanden sind damit, dass ich Ihnen so und so viel Geld nur bezahle, ne“ (Transkription §163). Löhnen sich überhaupt noch Hochschulausbildungen?

Dennoch werden die Abschlüsse in der Sozialen Arbeit nicht immer gleichgesetzt. „Wenn ich beispielsweise eine Stelle habe, die eine Erzieher/Erzieherin ausüben kann, dann kann ich natürlich auch promoviert haben, wenn ich diese Stelle unbedingt haben will. Dann ist \*das akademische Niveau, was ich drüber bin ja häufig egal\* [besonders betont], wenn ich aber Frau Geschäftsführerin von irgendwas werden will, dann bin ich mit meiner Erzieherinnenausbildung nicht mehr so gut aufgestellt, weil ich da vielleicht einen Uni-Abschluss *brauche* (Anmerkung der Verfasserin) (...) Kann ja als Erzieherin nicht in E14<sup>74</sup> rauskommen“ (Transkription §122).

Doch wo die Trennung zwischen Erzieherin und Sozialarbeiter/-in zu machen sei, ist nicht eindeutig klar (vgl. Transkription §125). „(...) es gibt immer mal wieder so Punkte, wo man sagt: okay – jetzt gerade Praktikantenbetreuung oder irgendwas, muss jetzt jemand machen mit Hochschulabschluss“ (Transkription §173). Ein Trennungskriterium stellt nach Einschätzung der Gruppe die Verantwortungsebene dar. Tätigkeiten mit höherer Verantwortung verlangen jemanden mit Hochschulabschluss, ist das Credo: „(...) ähnlich wie \*[Name der Person]\* gesagt hat – wenn’s nach oben hin geht, wenn’s hin nach-zu Leitungstätigkeit geht, hin zu mehr Verantwortung äh, dass dort eben eher das Diplom und der Master angesiedelt ist“ (Transkription §143). Das Kriterium ‚Verantwortung‘ scheint bei den Arbeitgebern kaum eine Rolle zu spielen (siehe Abschnitt 1.1.3 in Kapitel IV und Abschnitt 1.1.4 in Kapitel IV). Das bestätigten auch die Arbeitserfahrungen der Diskussionsteilnehmer/-innen. Während bei einem Träger der Kinder- und Jugendhilfe ausschließlich Personen eine Teamleitungsfunktion übernehmen dürfen, die einen akademischen Grad in der Sozialen Arbeit vorweisen (vgl. Transkription §151), dürfen bei einem anderen Träger Erzieher/-innen die Teamleitung übernehmen (vgl. §171).

Wie bisher deutlich geworden ist, setzt zum einen die Arbeitswelt Berufsschul- Hochschulabschlüssen gleich, indem beide Qualifikationsstufen für eine Stelle akzeptiert werden. Zum anderen wird diese Gleichsetzung von Masterabsolvent/-innen nicht infrage gestellt: „(...) wo machst du da die Trennung?“ (Transkription §125), denn alle machen Soziale Arbeit (gleich gut) (vgl. Transkription §119). Meine Aufforderung zur Differenzierung und Zuordnung von Abschlüssen nach Tätigkeitsbereichen (vgl. Transkription §110, §118) provozierte einen Gruppenwiderstand<sup>75</sup>. „Ich habe ein Haufen staatlich anerkannte Erzieher in meiner Gruppe als Erzieher\* [besonders betont], als Betreuer und \*die machen Soziale Arbeit\* [besonders betont] (...)“ (Transkription §119). Die Sprecherin empfindet sich als Mitglied dieser Gruppe (‚meiner Gruppe‘) und ist emotional involviert (Betonung). Aus dem besitzanzeigenden Fürwort ist zu schließen, dass sie eine starke Bindung und Identifikation mit dieser Gruppe, bestehend aus ‚einem Haufen Erzieher‘, bezieht. Sie trägt diese Identität der Erzieher in den Diskussionsraum hinein und kämpft stellvertretend um Anerkennung. Die Erzieher üben eine Funktion als Betreuer im Berufsfeld der Jugendhilfe aus. Für diese Funktion ist eine Erzieherausbildung ausreichend. Sie wertet diese Ausbildung auf, indem sie betont, dass diese Betreuer Soziale Arbeit leisten. Durch das Aufwerten ist zu vermuten, dass sie meine Differenzierung in verschiedene Berufsgruppen ablehnt (vgl. Transkription §110 und §118), denn Differenzierung ist mit Wertungen verbunden. Wenn ich für

<sup>74</sup> Die Vergütungshöhe orientiert sich an der Entgeltgruppe. Diese spiegelt das formale Qualifikationsniveau wider sowie die Berufserfahrung beim selben Arbeitgeber. Diese beiden Merkmale sind in der Entgelttabelle E1-E15 zusammengefasst. Die Stufe E13-E15 umfasst Beschäftigte mit wissenschaftlicher Hochschulbildung (vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag\\_f%C3%BCr\\_den\\_%C3%B6ffentlichen\\_Dienst\\_der\\_L%C3%A4nder](http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag_f%C3%BCr_den_%C3%B6ffentlichen_Dienst_der_L%C3%A4nder), letzter Zugriff am 29.10.2012).

<sup>75</sup> Wenn Teilnehmer/-innen in Gruppen in eine Situation der Verunsicherung gelangen, mobilisieren sie ihre lebensgeschichtlich erworbenen Abwehrmechanismen, um durch unliebsame Themen psychisch nicht bedroht zu werden. „Als Gruppenwiderstand lassen sich Konstellationen fassen, die die gesamte Gruppe, womöglich inklusive des Leiters oder Leiterpaares, einbeziehen (...) die Errichtung unbewußter Gruppenwiderstände zielt darauf ab, niemandem in der Gruppe die Möglichkeit zu geben, die in der inter-individuellen Abgleichung der individuellen Widerstandsformen erlebbar werdende Verletzlichkeit aller Gruppenteilnehmer zur Sprache zu bringen“ (Hauß 1994, S. 161). Der Gruppenwiderstand in der Diskussion mit Masterabsolvent/-innen zeigte sich von (Transkription) §111 bis §143.



bestimmte Berufsfelder Abschlüsse fordere und andere ablehne, hat das etwas mit der Wertigkeit von Abschlüssen zu tun. Eine andere Teilnehmerin – die ebenfalls in der Jugendhilfe tätig ist – bestätigt die Aussage ihrer Vorrednerin und gibt damit kund, dass sie im Berufsfeld Jugendhilfe keine Differenzierung wünscht (vgl. Transkription §137). Alle (Erzieher und Fachkräfte mit Diplom, Magister, Bachelor) machen Soziale Arbeit. Alle machen diese Arbeit gut. Was steckt hinter dieser Solidarität? Es hätte auch Entrüstung geben können über diese Gleichsetzung von Qualifikationen.

Wolfgang Schmidtbauer (1992), der bei Angehörigen sozialer Berufsgruppen häufig das sogenannte Helfersyndrom<sup>76</sup> diagnostiziert, kann an dieser Stelle Aufschluss über die Solidarität der Masterabsolvent/-innen mit der Berufsgruppe der Erzieher/-innen geben. Dabei stellt sich die Solidarität bei genauerer Betrachtungsweise als Scheinsolidarität dar. „Die Solidarität von Lehrern eines Kollegiums oder von den Ärzten in einer Klinik (...) wird häufig von Außenstehenden sehr hoch eingeschätzt. Das ist dann richtig, wenn ein ‚störender Angehöriger‘ auftritt, gegen den sich die Phalanx der Helfer schließt – gegen die pädagogisch ahnungslosen, nur auf Privilegien versessenen Eltern (...) In dieser Situation gilt das Sprichwort, daß eine Krähe der anderen kein Auge aushackt. Die sozialpsychologische Erklärung ist leicht zu finden. Wo es möglich ist, die aggressiven Spannungen gegen einen gemeinsamen Feind zu richten, kann die Solidarität zwischen den Helfern gewahrt bleiben. Wer aber tiefer in die Interaktion eines Lehrerkollegiums oder einer Klinik eindringt, findet eine Fülle von Eifersüchteleien, von getarnten Versuchen, den Rivalen bei den Schülern (...) auszustechen“ (Schmidtbauer 1992, S. 149). Dass es sich bei der Regel ‚wir dürfen nicht als Nestbeschmutzer fungieren‘ um eine Scheinsolidarität handelt, wird durch die Art und Weise der Betonung einzelner Aussagen an verschiedenen Stellen deutlich (vgl. Transkription §68, §70, §171, §193, §196, §207). Dort tauchen die unterschwellig-aggressiven Impulse und Konkurrenzgefühle sowie das verdeckte Verlangen nach Differenzierung auf.

Im Gruppenwiderstand zeigten sich aber neben scheinbarer Solidarität auch narzisstische Kränkungerfahrungen. Die Teilnehmerin, welche den Gruppenwiderstand initiiert hat, benennt zum einen die Erzieher/-innen, welche Soziale Arbeit (gut) machen und zum anderen den Abschluss ‚Magister‘. Sie weist darauf hin, dass zwei Diskussteilnehmer/-innen diesen Abschluss besitzen (vgl. Transkription §121) und die Soziale Arbeit (gut) machen. Damit wird noch einmal die persönliche Betroffenheit in den Blickpunkt gesetzt. Eine Teilnehmerin, welche diesen Magisterabschluss in allgemeinen Erziehungswissenschaften besitzt, fühlt sich angesprochen und reagiert. Dabei werden Ängste hinter Empörung deutlich. Denn die Forderung nach eindeutiger Einordnung diverser Abschlüsse in Berufsfelder provoziert Abwertungen und Identitätskrisen können die Folge sein. „Da muss ich bloß \*[Name der Person]\* Recht geben. Bis 2009 da war es ja noch anders anerkannt. Da ist ja der Magister genauso in diesen äh Sozialen Berufen unterwegs gewesen. (...) die haben das aufgrund dessen ja gesplittet, weil sie dann gesagt haben, (...) das Diplom hat mehr Praxisanteile drin als der Magister. Der Magister ist theoretischer angelegt. Deswegen haben die das ja dann einfach mal umgeändert. Aber letztendlich haben wir ja ein Magister \*in allgemeinen Erziehungswissenschaften an einer Universität gemacht\* [besonders betont], letztendlich, ja, ich finde es \*schon\* [besonders betont] irgendwo, dass es mit reingehört!“ (Transkription §137). Sie berichtet, dass der Magisterabschluss bis zum Jahr 2009 grundsätzlich anerkannt war. Bis dahin war es kein Problem, mit diesem Abschluss einen Sozialen Beruf auszuüben. Den Hintergrund bildet auch hier die Berufsbiographie der Teilnehmerin. Als Magister der allgemeinen Erziehungswissenschaften war es ihr nicht möglich, geradlinig in den Beruf zu gehen. Der Abschluss Magister ist nicht die richtige Eintrittskarte für den Sozialen Bereich. Das bedeutet neben der Abwertung des Abschlusses auch immer eine Abwertung der beruflichen und persönlichen Identität: ‚Der Magister ist noch nicht gut genug ... Ich bin Magister, also bin ich nicht gut genug ...‘ oder ‚Der Magister reicht nicht aus ... so bin ich ebenfalls unzulänglich und nicht ausreichend‘. Sie betont, dass der Magister an einer Universität gemacht wurde. Implizit wird zugrunde gelegt, dass die Universität der höchste Hochschulkörper ist. Und der dort erworbene Abschluss nicht vernichtet werden darf, indem die Auflage seitens der Arbeit- bzw. Finanzgeber gestellt wird, einen Erzieherabschluss oder Bachelorabschluss oder Masterabschluss in der Profession Soziale Arbeit nachzuholen (vgl. Transkription §115). Ein Magisterabschluss an einer Universität muss mehr wert sein. Hier wird Ungerechtigkeit erlebt, die einhergeht mit Abwertungen von Abschlüssen. Und über diese Ungerechtigkeit muss gesprochen werden: „Ich finde es \*schon\* [besonders betont] irgendwo, dass es mit reingehört!“ (Transkription §137). Meine Frage nach Differenzierung und Einordnung bestimmter Abschlüsse in Tätigkeitsfelder schürte eben diese Angst vor weiterer Herabsetzung und Entwürdigung.

<sup>76</sup> „Das Helfer-Syndrom ist eine Verbindung charakteristischer Persönlichkeitsmerkmale, durch die soziale Hilfe auf Kosten der eigenen Entwicklung zu einer starren Lebensform gemacht wird“ (Schmidtbauer 1992, S. 25). Diese Menschen haben ein hohes, starres Ich-Ideal, welches als Fassade aufgeführt wird. Eigene Schwäche und Bedürftigkeit werden gelehnet und Gegenseitigkeit in Beziehungen wird vermieden (vgl. ebd.: 25).

### **Einordnung und Differenzierung der Hochschulabschlüsse:**

Während die Gruppe einen Widerstand bildete bezogen auf Differenzierungen zwischen Berufs- und Hochschulabschlüssen, fiel es ihr nicht schwer, die neuen Hochschulabschlüsse zu trennen und den alten Abschlüssen zuzuordnen. Jedoch sah die Gruppe eine andere Differenzierung vor als die Kultusministerkonferenz von 2003.

Der Standpunkt ist hier ganz klar: Bachelor ist nicht dasselbe wie Master und es sollte differenziert werden. Und klar ist ebenfalls, dass der Bachelor unter dem Master steht (vgl. Transkription §171). Und der Bachelor ist auch hier ganz klar einem Tätigkeitsbereich zuzuordnen: „Für mich wäre der Bachelor äh einfach von seiner Rangfolge her auch vielleicht eher dann äh auf auf – die praktischeren Ausführungen Tätigkeitsbereiche – oder wie man's sagen will – bezogen“ (Transkription §143<sup>77</sup>). Wobei anzumerken ist, dass der Diskussionsteilnehmer vorsichtig formuliert hat, was anhand der Stockungen und Füllwörter ersichtlich wird.

Sollen die neuen Abschlüsse den alten Diplomabschlüssen zugeordnet werden, so muss nach Meinung der Gruppe der Master dem Diplom gleichgesetzt sein (vgl. Transkription §171, §68). Dabei wird nicht zwischen FH-Diplom und Uni-Diplom unterschieden. Die Einstellung der Masterabsolvent/-innen unterscheidet sich hierbei ganz klar von den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz. Die ausschließliche Zuordnung des Masters zum Diplom lässt sich mit dem Empfinden, es habe sich in der Studienreform nur die Bezeichnung geändert, erklären: „(...) eigentlich das klassische Studium wie Grund- und Hauptstudium, ne. Nur dass es eben jetzt Bachelor und Master heißt“ (Transkription §203). Wird der Bachelor als Abschluss des Grundstudiums betrachtet und der Master als Abschluss des Hauptstudiums, so ist in dieser Logik die Zuordnung des Masters zum Diplom nachvollziehbar. Nach Meinung der Gruppe prädestiniert das Diplom (unabhängig von FH bzw. Uni) bzw. der Master für Leitungstätigkeiten (vgl. Transkription §31, §143).

Auch das Verleihen derselben Berechtigung des FH-Masters zu universitären Hochschulabschlüssen – wie die Kultusminister dies vorgesehen haben – wird von den Befragten provokant infrage gestellt: „Was machen dann die, die den Master an der Uni studiert haben?“ (Transkription §73). Diese Frage eines Diskussionsteilnehmers spiegelt die Konkurrenz zwischen Universität und Fachhochschule wider. Zwischen dem FH-Diplom und dem Uni-Diplom wurde immer differenziert. In den Köpfen der Absolvent/-innen leben die alten Regeln noch. Was beim Diplom gegolten hat, muss beim Master wieder gelten und deshalb differenzieren die Absolvent/-innen zwischen FH-Master und Uni-Master. Ob dies nur die Diskussionsteilnehmer/-innen auf diese Weise wahrnehmen oder ob das Konkurrenzdenken in vielen Köpfen von Universitäts- und Fachhochschulmitarbeitern sowie Arbeitgebern existiert, bleibt an dieser Stelle unbeantwortet. Die Gruppe verfällt nach dieser Frage (vgl. Transkription §73) in entlastendes Gelächter und kann auf diese Weise mit der Realität der Hierarchisierung und Aussortierung aufgrund von Abschlüssen umgehen. Ein Gruppenmitglied gibt eine Antwort, was die Personen machen, die den Master an einer Universität erworben haben. Diese Antwort regt ebenfalls zu entlastendem Lachen an: Universitätsabsolvent/-innen sind unangreifbare Götter und haben einen sicheren Posten – ganz oben am Ende der Hierarchie (vgl. Transkription §74).

In der abschließenden Frequenzanalyse, in welcher eine Diskussionsteilnehmerin ihre Erfahrungen schildert, wird die Bewertung der Hochschulabschlüsse noch einmal deutlich: „Ich hab' mich gestern noch mal ganz aktuell erkundigt, und zwar habe ich ein Angestelltenverhältnis bei der Caritas und hab' dort noch mal nachgefragt, (...) wie die Anstellungskriterien sind, (...) im Katalog der Caritas werden (Anmerkung der Verfasserin) überhaupt keine Unterschiede gemacht (...), auch gehaltsmäßig, ob das jetzt ein Diplomabschluss oder ein Bachelorabschluss ist. \*Also diese beiden Abschlüsse werden gleichgesetzt\* [besonders betont], d. h. der Diplomabschluss hat eigentlich mit der Einführung der Bachelor und Masterstudiengänge eine Abwertung erhalten. Und äh die \*Masterabschlüsse sind definitiv\* [besonders betont] überhaupt nicht erwähnt. Es gibt keine höhere Eingruppierung. Wer also so einen Masterabschluss hat. Im Moment ist es im Leistungskatalog der Caritas nicht vorgesehen (...) (§64). So, \*dennoch ist das Diplom höher angesehen\* [laut gesprochen] – rein \*gefühl\* [besonders betont] – und \*Diplom und Master werden gefühlt gleichgesetzt\* [laut gesprochen]“ (Transkription §68). In dieser Aussage werden Fakten mit Empfindungen verknüpft. Konkret geht aus einer Anfrage bei einem Wohlfahrtsverband ganz klar eine Einordnung der Hochschulabschlüsse hervor bezogen auf die Anstellung. Der neue Bachelorabschluss wird dem Diplom gleichgesetzt – ebenfalls im Gehalt. Das heißt, wenn Stellen ausgeschrieben werden, die vor Jahren einen Diplom-

<sup>77</sup> Die komplette Aussage in §143 erlebten 3 von 4 Personen als Fokussierungsmetapher, wobei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden. Dem zitierten Abschnitt entnahm nur 1 Person hohe Relevanz (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).



Sozialarbeiter/Sozialpädagogen verlangt haben, so kann das heute ein/e Bachelorabsolvent/-in abdecken. Durch die Gleichsetzung der beiden Abschlüsse empfindet die Diskussionsteilnehmerin eine massive Abwertung des Diploms, was sich auch in der Betonung niederschlägt. Das lässt sich sicherlich auch mit dem Qualifizierungshintergrund erklären. Sie verfügt über einen FH-Diplomabschluss in der Sozialarbeit. D. h. sie möchte ihren FH-Diplomabschluss nicht mit dem Bachelorabschluss gleichsetzen. Die Sprecherin empfindet den FH-Diplomabschluss gegenüber dem Bachelor als höherwertig. Die Frage ist, ob sie zu derselben Aussage gelangen würde, wenn sie ihr Studium mit Bachelor abgeschlossen hätte. Bachelorabsolvent/-innen würden die Anstellungskriterien durchaus wohlwollend und als gerechtfertigt betrachten, da sie in kürzerer Studienzeit das Gefühl haben, das Diplom schaffen zu müssen. Die Absolventin kommt zurück zu den Fakten des Wohlfahrtsverbandes und gibt kund, dass der Masterabschluss im Leistungskatalog nicht vorgesehen ist. Dieser Fakt bedeutet, dass der Masterabschluss bei der Caritas noch nicht angekommen ist. Die weitere Aussage, dass das Diplom ‚gefühlte‘ höherwertiger als der Bachelor ist und ‚rein gefühlt‘ neben dem Master steht, eröffnet Fragen. Zunächst ist die ‚gefühlte‘ Gleichsetzung von Diplom und Master für sie richtig, was sich in der lauten Aussprache zeigt. Empfindet aber ausschließlich die Diskussionsteilnehmerin die Gleichwertigkeit von Diplom und Master? Oder empfinden mehrere diese Gleichwertigkeit? Sofern dies mehrere Personen oder ganze Gruppen sind, woher nimmt sie dieses Wissen vom Gefühl? Da sie ihren FH-Diplomabschluss nicht mit dem Bachelor gleichsetzen möchte, sondern ihr FH-Diplom als höherwertig betrachtet, ist es naheliegend, dass sie das FH-Diplom in die Nähe des Masters stellt. „So, das war die eine Auskunft und dann habe ich noch mal eine Bewerbung vom Schulamt geschickt, weil ich ja noch nebenberuflich eine Lehrtätigkeit ausübe, und da habe ich jetzt noch mal definitiv nachgefragt, weil ja auch einige Lehrer neu eingestellt werden. \*Und da hieß es\* [besonders betont]: Also, \*wenn Sie ja jetzt nachweisen können\* [besonders betont], dass Sie fast am Ende Ihrer \*Masterausbildung\* [besonders betont] sind, \*dann sieht das ja ganz anders aus\* [besonders betont und laut gesprochen]. Denn jetzt haben Sie ja einen höherwertigen Abschluss, der dem \*universitären Abschluss gleichgesetzt\* [besonders betont] ist, das heißt, die Chancen stehen recht gut, dass Sie eine \*Stelle\* [laut gesprochen] bekommen aber wie gut sie stehen, das kann ich in ein paar Wochen beantworten“ (Transkription §70). Sie eröffnet einen weiteren Vergleichshorizont. Sie hat im Schulamt nachgefragt bzgl. der Einordnung von Abschlüssen. Die Informationen, welche sie dort erhalten hat, stimmten sie zufriedener, was an der besonders betonten Phrase ‚Und da hieß es‘ deutlich wird. Nach Aussagen des Schulamtes reicht für eine Lehrtätigkeit das FH-Diplom nicht aus. Der Master jedoch wird akzeptiert. Er wird höherwertiger als das FH-Diplom betrachtet und mit den universitären Abschlüssen gleichgesetzt. Die Betonung der Inhalte lassen auf ein ‚Verstanden-werden‘ schließen. Sie gibt die Informationen des Schulamtes mit sprachlichen Nuancen in die Diskussionsrunde und zeigt damit auf, dass das Schulamt den Master wahrnimmt und richtig einordnet. Am Ende steht für sie die Chance, mit dem Masterabschluss eine Anstellung zu bekommen. Dies wird besonders laut ausgesprochen.

#### 1.2.4 Funktionen des Mastergrades in der Sozialer Arbeit

##### **Der Master – eine leere Worthölse und Beleg bereits vorhandener Kompetenzen:**

In der Anfangsrunde, in welcher die Befragten Assoziationen zum Thema ‚Master‘ in den Raum stellen sollten, meldete sich zunächst eine männliche Person zu Wort und sagte: „\*Meister\* [lachend gesprochen]“ (Transkription §3). Der englische Begriff Master wurde in den deutschen Begriff Meister übersetzt. Ich schließe daraufhin, dass durch die Übersetzung des Fremden in das Bekannte sowie der neue Kontext ‚Meisterausbildung‘ statt ‚Hochschulausbildung‘ die Intention des Sprechers besser erschlossen werden soll. Meister ist ein Titel und bedeutet, jemand besitzt ein umfassendes Wissen in einem Fachgebiet und hat die Meisterprüfung bestanden. Der Meister ist durch seine Dreifachqualifikation Spezialist in seinem Fachgebiet, Ausbilder und Unternehmer (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Meister>, 20.07.2012). Der Begriff wurde mit einem kurzen Auflachen und sarkastischem (beißend-spöttischem) Unterton hervorgebracht. Der Sprecher möchte das Gesagte nicht wörtlich, sondern ironisch verstanden wissen. Der Masterabschluss in der Sozialen Arbeit verspricht also nicht die umfassenden Fachkenntnisse und praktisches Können, wie der Meisterbegriff es nahelegt, sondern bei dem Titel handelt es sich um eine Täuschung. Es wird etwas unter dem Deckmantel des Masters vorgespielt, was im Grunde nicht vorhanden ist. Im späteren Verlauf der Diskussion griff er diesen Aspekt erneut mit einer anderen Metapher auf, und zwar passierte dies, als eine Diskussionsteilnehmerin sagte, für sie sei der Master momentan wichtig, um sich mit der formalen Qualifikation der Realität annähern zu können, damit sie sich beruflich weiterentwickeln kann. Würde sie den Master nicht erwerben

ben, müsste sie mit ihrem alten FH-Diplom weiterhin auf ihrer Anstellung bleiben, weil sie angeblich nicht qualifiziert genug ist für eine andere Stelle (vgl. Transkription §75 und §76). Daraufhin sagte er: „Hm\* [lachend gesprochen], Kleider machen Leute“ (Transkription §81). In der Zeit der Gotik und der Renaissance herrschte eine eindeutige soziale Zuordenbarkeit der Menschen anhand ihrer Kleidung. D. h. die soziale Herkunft stimmte mit dem äußeren Erscheinungsbild überein. Heute gibt es diese Standeskleidung auch, ist aber für jedermann/frau zugänglich. Somit können Illusionen geschaffen werden.

Auf die erste Assoziation im Brainstorming ‚Meister‘ gab eine Teilnehmerin einen Kommentar ab, der zu leise gesprochen war und sich nicht transkribieren ließ. Jedoch löste dieser Kommentar Bestätigung und Lachen aus. Die nächste Assoziation knüpft daran an: „\*Master of Disaster, gell\* [lachend gesprochen] (Lachen in der Gruppe)“ (Transkription §7). Der deutsche Begriff Meister wird aufgenommen und wieder ins Englische übersetzt. Jedoch erhält dieser Begriff den Zusatz ‚of Disaster‘. Dies heißt übersetzt: Katastrophe, Unheil, Unglück, Verhängnis. Der neue Hochschulabschluss verspricht dem Träger zum Verhängnis zu werden und ihn ins Unglück zu stürzen. Durch das begleitende Lachen während des Sprechens wird diese Bedeutung, durch den neuen Abschluss ins Unheil gestürzt zu werden, abgeschwächt. Bedrohliche Inhalte können in Witz- und Scherz-Form eher ins Bewusstsein gelassen werden, wie Freud (1986) in seinem Grundlagenwerk ‚Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten‘ dargelegt hat. Freud sah im Witz einen Akt des Unbewussten, um Lust zu gewinnen. Der Lustgewinn bezieht sich auf ein kurzes Aufheben der Verdrängung. Durch die Solidarisierung mit Gleichgesinnten lässt der Witz Autoritäten nicht mehr mächtig erscheinen ([http://de.wikipedia.org/wiki/Der\\_Witz\\_und\\_seine\\_Beziehung\\_zum\\_Unbewu%C3%9Ften](http://de.wikipedia.org/wiki/Der_Witz_und_seine_Beziehung_zum_Unbewu%C3%9Ften), 20.07.2012). Die Bologna Reform wurde von Autoritäten – den Bildungsminister/-innen – initiiert und verläuft nach dem Top-Down-Prinzip. Die getätigte Aussage kann als Antwort aufseiten der Ohnmächtigen verstanden werden.

Die Diskussionsteilnehmer/-innen bewerten die im Masterstudium vermittelten Kompetenzen als bereits vorhanden: „(...) und wenn ich es mal ganz bitterbö (..) formulieren möchte, dann hab' ich sozusagen mein Soziologiestudium eigentlich noch mal gemacht, im-im Masterstudium (...) Ich mach' jetzt ein (...) angelehntes Soziologiestudium nochmal, um dann als Sozialarbeiter zu arbeiten oder besser gesagt, den Zettel Sozialarbeiter zu haben (...)“ (Transkription §207). Die Gruppenmitglieder waren sich einig, dass das Masterstudium dazu diene, einen Beleg (Zeugnis) zu erhalten, um bereits bestehende Kompetenzen zu dokumentieren und dadurch die Legitimation zur Arbeit zu erhalten (vgl. Transkription §27, §29, §31, §39).

### **Master als Statussymbol:**

Wie in Abschnitt 1.1 in Kapitel IV deutlich wurde, ist der Masterabschluss für Arbeitgeber nicht sehr greifbar, wird kaum explizit gefordert und mit dem Bachelor oder Diplom in einem Atemzug genannt. Dennoch haben einige Masterabsolvent/-innen in ihrem Beruf Statuserleben durch den bevorstehenden Mastertitel erfahren: „Ich hab allerdings auch jetzt die Reaktion schon erfahren, dass Jüngere im Amt bei der Erwähnung des Mastertitels – des ausstehenden Mastertitels sozusagen schon hörbar Luft ablassen und sagen: Oh Master, ne!“ (Transkription §27). Das Erleben von Status wird von den Betroffenen teilweise als unangenehm empfunden: „(...) da hieß es auf einmal: ‚Ja \*[Name der Person]\*, die hat jetzt ihren Master bald, die ist jetzt so hochqualifiziert!‘ (...) Hm. Also das war mir so ein bissl unangenehm, ne“ (Transkription §182). Was steht hinter dem unangenehmen Gefühl? Vermutet werden kann Angst. Angst davor, mit einer Qualifikation aus einer Gruppe herauszustechen, in Konkurrenz mit Kolleg/-innen zu treten, an Authentizität zu verlieren. Wie Angelika Ehrhardt-Kramer geschrieben hat, können sich Frauen mit solchen Ängsten selber im Weg stehen, weil die typische Frauensozialisation das Streben nach Status nicht umfasst (Ehrhardt-Kramer 1993, S. 25).

Aber nicht nur im unmittelbaren Kollegenkreis spielt der Master als Statussymbol eine Rolle. Er ermöglicht im öffentlichen Dienst den Zugang für Sozialarbeiterinnen zu höher dotierten Stellen mit entsprechender Verantwortung: „(...) es geht nur darum, dass dieser Status Master (Anmerkung der Verfasserin) stimmt und wenn du den nicht hast, kannst du quasi nur diesen Pegel zwischen den E-Gruppen bis zur E12<sup>78</sup> gehen und ansonsten hast du Pech gehabt und wenn du dich für etwas Höheres bewirbst, wirst du gnadenlos aussortiert (...)“ (Transkription §75).

<sup>78</sup> Die Vergütungshöhe orientiert sich an der Entgeltgruppe. Diese spiegelt das formale Qualifikationsniveau wider sowie die Berufserfahrung beim selben Arbeitgeber. Diese beiden Merkmale sind in der Entgelttabelle E1-E15 zusammengefasst. Die Stufe E12 umfasst Beschäftigte mit Fachhochschulausbildung (vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag\\_f%C3%BCr\\_den\\_%C3%B6ffentlichen\\_Dienst\\_der\\_L%C3%A4nder](http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag_f%C3%BCr_den_%C3%B6ffentlichen_Dienst_der_L%C3%A4nder), letzter Zugriff am 29.10.2012).

### **Master und Leitung:**

Auch wenn an einigen anderen Stellen das Thema ‚Leitung‘ angesprochen worden ist, möchte ich hier die Ergebnisse zu diesem Komplex noch einmal bündeln. Neben den Fakten aus Stellenangebotsanalyse und Erfahrungen der Absolvent/-innen werde ich mich der Frage nähern, wie die Initiationswege in Leitungspositionen in der Sozialen Arbeit aussehen. Diese werden in Abschnitt 3 (Übergänge) in Kapitel IV vertieft.

Sowohl die Stellenangebotsanalyse (siehe Abschnitt 1.1.4 in Kapitel IV) als auch die Gruppendiskussion (vgl. Transkription §151 bzw. §171) hat gezeigt, dass für Teamleitungspositionen ein staatlich anerkannte/r Erzieher/in bei einigen sozialen Unternehmen ausreichend ist. Andere fordern Hochschulabschlüsse. Kindertagesstätten werden durchaus von staatlich anerkannten Erzieher/-innen geleitet, andere fordern zumindest den Bachelor (vgl. Transkription §175). Für Bereichs- und Einrichtungsleitung erwarten die Arbeitgeber zumindest Hochschulabschlüsse (siehe Abschnitt 1.1.4 in Kapitel IV).

Ein Teilnehmer äußerte sich vorsichtig und teilweise widersprüchlich zur Leitungsbefähigung von Personen, wie nachstehende Aussage zeigt: „(...) Können – sag ich mal, \*das hängt von der Person ab und nicht vom Papier\* [lachend gesprochen]. Das ist der Punkt von vorhin. Unterstell ich jetzt einfach mal. Ein Team leiten kann auch eine Person, die gar keinen von den drei Abschlüssen *Bachelor, Diplom, Master* (*Anmerkung der Verfasserin*) hat, wenn sie eventuell dazu befähigt ist. Das muss gar nichts sagen. Äh zwischen den drei Abschlüssen würde ich eher eine Abstufung sehen, wenn's nach oben hin – eigentlich ähnlich wie es \*[Name der Person]\* gesagt hat – wenn's nach oben hin geht, wenn's hin (...) zu Leitungstätigkeiten geht, hin zu mehr Verantwortung äh, das dort eben eher das Diplom und der Master angesiedelt ist. Für mich wäre der Bachelor äh einfach von seiner Rangfolge her auch vielleicht eher dann äh auf auf die praktischeren Ausführungen Tätigkeitsbereiche – oder wie man's sagen will – bezogen (Transkription §143<sup>79</sup>)“. Um leiten zu können, ist keine gesonderte Qualifikation erforderlich. Die Person ist ‚irgendwie‘ zum Leiten befähigt. Möglicherweise meint der Sprecher damit, dass die Erfüllung von Leitungsaufgaben persönlichkeitsabhängig ist. Das kann jedoch nur die gruppenspezifische Führung betreffen. Dies wiederum hängt allerdings nicht von Persönlichkeitseigenschaften ab, sondern nach Eberhard Stahl (2002) davon, ob der/die von der Gruppe bestimmte Führer/Führerin das (seelische) Gruppenfeld am besten repräsentiert. Entwickelt sich die Gruppe, verändert sich das Gruppenfeld mit seinen psychologischen Themen. Der einstige Führer/Führerin wird seiner/ihrer Rolle entoben und die Gruppe wählt implizit eine neue Leitungsperson, und zwar diejenige, welche das neue Gruppenfeld am besten repräsentiert aufgrund des ‚seelischen Heimatgebietes‘. Diejenige Person, welche die gruppenspezifische Führung von der Gruppe zugewiesen bekommen hat, kann auch offiziell Leiter bzw. Leiterin sein – muss aber nicht.

Die Aussage ‚Können – sag ich mal, \*das hängt von der Person ab und nicht vom Papier\* [lachend gesprochen]‘ bedeutet ebenfalls, dass man sich entsprechende Aus- und Weiterbildung sparen kann, weil die Fähigkeit zur Leitung der ‚Persönlichkeit‘ entspringt. Setzt man parallel die antiquierte Aussage ‚Erziehen kann jede, da braucht man kein Papier im Sinne eines Qualifizierungsnachweises. Erziehung kommt aus der Natur der Frau heraus‘, wird deutlich, dass der Gedanke ‚Führung ist personenabhängig‘ zu kurz gedacht wurde. Wenig später kommt er auf die drei Abschlüsse zu sprechen. Diplom und Master sind relevant, wenn es um mehr Verantwortung und Leitungsfunktionen geht, und der Bachelorabschluss qualifiziert für die praktische Tätigkeit. Diese Aussagen stehen im Widerspruch zur Formulierung: ‚Können – sag ich mal, \*das hängt von der Person ab und nicht vom Papier\* [lachend gesprochen]‘.

In der Gruppendiskussion wurde an verschiedenen Stellen deutlich, dass der Master für eine leitende Funktion prädestinieren sollte (vgl. Transkription §31, §122). Die Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt zeigt, dass ein Bachelorabschluss oftmals für eine Leitungstätigkeit ausreichend ist, unabhängig davon, ob die Bachelorausbildung die entsprechenden Inhalte auch vermittelt: „Also ich kenne eine Frau, die jetzt seit drei Jahren einen Kindergarten leitet und in der Bachelorausbildung ist und sagt: Mehr mach' ich nicht. Das ist gefordert, Schluss aus“ (Transkription §179<sup>80</sup>). Bei dieser Aussage wird ebenfalls deutlich, dass der Lerngegenstand nicht selbst gewählt wird, sondern Qualifizierungen finden aufgrund von Auflagen statt und das Lernen erhält defensiven Charakter.

<sup>79</sup> Die komplette Aussage in §143 erlebten **3 von 4 Personen als Fokussierungsmetapher**, wobei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden (vgl. Anlage 2e(6) – Kernaussätze und Fokussierungsmetaphern).

<sup>80</sup> Es handelt sich um einen **Kernsatz, den 3 von 4 Personen identifiziert haben** (vgl. Anlage 2e(6) – Kernaussätze und Fokussierungsmetaphern).

Es positionieren sich nur 3 von 9 Absolvent/-innen positiv zur Übernahme einer Leitungsfunktion (vgl. Transkription §233, §238, §255). Die anderen hielten ihre Meinung diesbezüglich zurück. Im Diskussionsverlauf wurden auch einzelne Initiationsrituale angesprochen.

Zunächst wird der Vergleich zur freien Wirtschaft gezogen und angemerkt, dass der Einstieg in ein Unternehmen häufig über Traineestellen gelingt. Die Absolvent/-innen erhalten im Unternehmen eine intensive Einarbeitung, in welcher sie auf die Produktlinien geschult werden (vgl. Transkription §223). Unternehmen in der freien Wirtschaft fördern mit speziellen Programmen Nachwuchsführungskräfte. So spricht bspw. die Firma Bosch gezielt Master- und Diplomabsolvent/-innen sowie Männer und Frauen mit einer abgeschlossenen Promotion an, sich in der Firma mithilfe eines Traineeprogrammes eine Führungslaufbahn zu erschließen. Dabei wird einer von neun Funktionsbereichen (Controlling, Logistik, Einkauf, Forschung/Entwicklung etc.), in welchem die Führungslaufbahn gestartet werden soll, ausgewählt. Im Zeitraum von 18-24 Monaten durchläuft der Trainee 4-6 Ausbildungsstationen (eine davon im Ausland). Er/Sie arbeitet zum einen aktiv im Tagesgeschäft und wird zum anderen individuell betreut (vgl. [http://www.bosch-career.de/de/de/einsteigen\\_bosch/absolvent/junior\\_managers\\_program/junior-managers-program.html](http://www.bosch-career.de/de/de/einsteigen_bosch/absolvent/junior_managers_program/junior-managers-program.html), letzter Zugriff am 13.10.12). Die Soziale Arbeit verfügt über diese Mechanismen nicht. Einstiegsmöglichkeiten in den Beruf sind in der Regel unbezahlte Praktika und ehrenamtliche Tätigkeiten – in der Vergangenheit bildete auch häufig das Anerkennungsjahr eine Einstiegsoption. Die Einarbeitung gleicht einem Sprung in das kalte Wasser und der Aufstieg findet in der Regel durch das Prinzip des ‚Von-unten-hocharbeitens‘ (vgl. Transkription §274) statt. Das Prinzip des ‚Von-unten-hocharbeitens‘ wird unerwartet positiv von den Masterabsolvent/-innen bewertet: „(...) es ist sogar sehr gut, wenn man mit dem Herzen in der Praxis hängt, wenn man dann eine Leitungsfunktion übernimmt, weil dann hast du (...) eine andere Beziehung zu dem, was du entscheidest (...)“ (Transkription §270<sup>81</sup> siehe auch §277, §344). Diese Herangehensweise an das Leiten scheint aber auch von den Arbeitgebern im sozialen Bereich befürwortet zu werden: „(...) meine Vorgesetzten sagen mit den Worten: \*Was wollen denn wir Besseres als jemanden, der von Grund auf dabei ist und dann so eine Position übernimmt\* [besondere Betonung]“ (Transkription §277<sup>82</sup>).

Und doch gibt es Ausnahmen von dieser Regel. Ein Direkteinstieg in eine leitende, verantwortungsvolle Position in der Sozialen Arbeit ist möglich, sogar ohne eine Fachkraft mit Hochschulabschluss zu sein. Allerdings muss die Person zwei Bedingungen erfüllen. Die Person muss a) männlich sein und b) auf der aktuellen politischen Linie stehen.

W7: „Die Frage ist ja. Was mache ich mit einem Doktor in der Sozialen Arbeit“ (Transkription §243)?

W5: „Das frage ich mich auch immer“ (Transkription §244).

W7: „Den \*[Name der männlichen Person, welche ein Jugendamt leitet]\* ablösen“ (Transkription §245).

Gruppenmitglieder: lachen (Transkription §246).

W1: „Da brauchst du ja nicht mal einen Diplomabschluss“ (Transkription §246).

Gruppenmitglieder: lachen (Transkription §247).

W1: „Um den \*[Name der Person]\* abzulösen. Da brauchst du nur ein-“ (Transkription §248)

Gruppenmitglieder: lachen (Transkription §249f.).

W1: „Da brauchst du einen politischen Ziehvater (...)“ (Transkription §252).

Diese Sequenz ist sehr vielschichtig. Der Abschnitt in der Transkription §245 ist eine Antwort auf die Frage, wozu eine Promotion in der Sozialen Arbeit dienen könnte (vgl. Transkription §243). Frauen müssen für eine höhere Position immer noch ein wenig besser qualifiziert sein als Männern, damit diese Bewerbung überhaupt ernst genommen wird. Zugleich wird mit der Aussage §245 Einblick in eine harte Realität gegeben. Männer haben es – auch im sozialen Bereich – leichter, die Karriereleiter hinaufzusteigen als Frauen, weil Männer über entsprechende Männernetzwerke<sup>83</sup> verfügen, die ihnen beim Aufstieg helfen (vgl. Transkription §252). Die Qualifikation wird nebensächlich, sogar unwichtig (vgl. Transkription §246). Diese Ungerechtigkeit wird durch das Lachen der Gruppenmitglieder auf ein erträgliches Niveau gebracht. Im Abschnitt 2 (Geschlechtersegregation) in Kapitel IV werden die unterschiedlichen Karriereverläufe von Männern und Frauen vertieft analysiert.

<sup>81</sup> Es handelt sich um eine **Fokussierungsmetapher**, die 3 von 4 Personen identifiziert haben (vgl. Anlage 2e(6) – Kernaussätze und Fokussierungsmetaphern).

<sup>82</sup> Es handelt sich um einen **Kernsatz**, den 3 von 4 Personen identifiziert haben (vgl. Anlage 2e(6) – Kernaussätze und Fokussierungsmetaphern).

<sup>83</sup> Auf die Bedeutsamkeit dieser Netzwerke hat Meinhold bereits hingewiesen (Meinhold 1983, S. 67ff.).



### 1.3 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse zu Perspektiven

Die Stellenangebotsanalyse wie auch die Gruppendiskussion zeigte, dass die neuen Abschlüsse (noch) nicht auf dem Arbeitsmarkt für Sozialarbeiter/-innen angekommen sind. Wobei der Bachelor schon greifbar ist, da er in Stellenangeboten – wenn auch meist im Zusammenhang mit dem Diplom – bereits vorkommt. Der Master wird selten erwähnt – meist im Zusammenhang mit Bachelor und Diplom. Zwischen den neuen Hochschulabschlüssen wird kaum differenziert.

In der Sozialarbeit gibt es die Besonderheit der Qualifikationsverordnungen, da die sozialen Unternehmen mit öffentlichen Geldern wirtschaften und Sorge tragen müssen, dass im Unternehmen Fachkräfte tätig sind. Ob das allerdings staatlich anerkannte Erzieher/-innen, Diplomanden, Bachelor- oder Masterabsolvent/-innen sind, ist oftmals zweitrangig. Die Trennung zwischen den Qualifikationsniveaus zu ziehen und Aufgabenbereichen zuzuordnen fällt schwer. Berufserfahrungen spielen kaum eine Rolle. Wenn Funktionen in der Sozialen Arbeit vergeben werden, dann ist die richtige formale Qualifikation entscheidend.

Eben die Abhängigkeit von Drittmitteln und Rechenschaftspflicht der Sozialen Unternehmen lässt Qualifikationsordnungen entstehen, die u. U. dem Ansinnen der Bologna Reform im Wege stehen. Das Ideal des lebenslangen, expansiven Lernens, das individuelle Zusammenstellen des Wunschstudiums und originelle Bildungsverläufe sind gegensätzlich zum linearen Bürokratiemodell, aus dem die Qualifikationsanforderungen hervorgehen. Ein Telefonat mit einem Arbeitgeber zeigte die Grenzen der Bologna-Umsetzung (siehe Anlage 1c – Telefonprotokoll). Die ausgeschriebene Stelle könne durchaus ein/e Sozialarbeiter/-in mit Master einnehmen, der/die vorher den Bachelor in dem Fach erworben hat. Auf die Frage, ob auch Quereinsteiger für die Stelle infrage kommen, war die Antwort: ‚Man müsse dies gesondert prüfen. Es sei doch ein sehr konstruiertes Beispiel, dass ein Diplom-Soziologe den Master in Sozialer Arbeit erwirbt. Man müsse dann prüfen, ob im Master ausreichend sozialarbeiterische Kompetenzen vermittelt worden sind‘. D. h. die Arbeitgeber erwarten einen geradlinigen Bildungsverlauf im Fach Soziale Arbeit – erst der Bachelor und ggf. der Master.

Nach der Bologna Reform scheint alles beim Alten zu bleiben, nur dass es nicht mehr Grund- und Hauptstudium, sondern Bachelor- und Masterstudium heißt. Während die Kultusministerkonferenz den Beschluss fasste, den Bachelor als berufsqualifizierend zu werten, und sich dies bereits in einigen Stellenangeboten niederschlägt, sind die Gruppendiskutanten anderer Meinung. Sie sprechen dem Bachelor eine berufsqualifizierende Funktion ab, indem sie ‚gefühlte‘ Master und Diplom gleichsetzen. Durch diese Gleichsetzung bleibt der Bachelor auf einer Art Vorstufe und könnte ähnlich wie der staatlich anerkannte Erzieher praktische Tätigkeiten ausüben. Leitungstätigkeiten sollten jemandem mit Diplom bzw. Master vorbehalten werden. Wobei der Einstieg in Leitungspositionen nicht wie in der freien Wirtschaft über entsprechende Traineestellen geschieht, sondern über das Prinzip des ‚Von-unten-hocharbeitens‘. Eine Vergeudung von Humankapital.

In der Gruppendiskussion ist allerdings auch deutlich geworden, dass die Absolvent/-innen die Profession der Sozialen Arbeit nicht ernst genug nehmen. So wird die Möglichkeit einer Promotion in dem Fach pointiert hinterfragt. Eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft wird nicht für möglich bzw. erstrebenswert gehalten. Der Master wird als inhaltslose Worthülse erlebt, mit dem maximal im Arbeitsumfeld Staunen und Bewunderung ausgelöst werden kann. Obwohl auch durchaus realistisch bemerkt wird, dass sich mit dem Masterabschluss formal die Türen zu hochdotierten Stellen (E13/E14) für Sozialarbeiter/-innen öffnen. Für viele der Diskutant/-innen ist der Master das Papier, welches bereits existierende Kompetenzen belegt, um somit die formale Anpassungsleistung an die Realität vollziehen zu können.

### 2.1 Karriereverläufe in der Sozialen Arbeit – Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen

#### 2.1.1 Tabu in der Sozialen Arbeit: Karriere

Durch die Frage nach dem Anstreben einer wissenschaftlichen Laufbahn bzw. einer Leitungstätigkeit fühlt sich eine Teilnehmerin angegriffen (vgl. §283). Warum? Geht damit die Regel einher, keine beruflichen Ziele zu verfolgen bzw. über berufliche Entwicklung nicht zu sprechen? Die in der Sozialen Arbeit Tätigen lassen sich quasi vom ‚Schicksal‘ überraschen, wie diese Teilnehmerin beschreibt: „Wenn ich eine Lebensplanung von vornherein so im Kopf gehabt hätte und \*meine Karriere\* [besonders betont], dann hätte mir sozusagen das Schicksal – wenn man's mal so betitelt – einen großen Strich durch die Rechnung gemacht. Und ich wäre wahrscheinlich total \*unzufrieden\* [besonders betont], aber wenn man das Leben so nimmt, wie's ist, und versucht die Chancen zu nutzen, dann wird man auch sehen, wo es hingeht. Ähm, man darf bloß nicht in eine Starre verfallen (...)“ (Transkription §283). Planung, Ehrgeiz und Zielorientierung im Beruf wird in seinem Extrem gesehen und als ‚Starre‘ erlebt. In einer überwiegend männlichen Diskussionsgruppe würden diese drei Eigenschaften wahrscheinlich als Tugenden betrachtet werden. Denn Männer überlassen ihren Berufsweg weniger den Umständen und Zufällen oder lassen sich ziellos treiben: W1: „Mal gucken, wie es weitergeht. Es sind ja noch alle Wege offen“ (Transkription §233). W6: „(..) vielleicht mal gucken, was sich ergibt, ne“ (Transkription §344). In der Sozialen Arbeit scheint ehrgeiziges, zielstrebiges Handeln für den eigenen Berufsweg verpönt zu sein. Selbst das Wort ‚Karriere‘ gilt als anrüchig – wie man der Betonung des Wortes entnehmen konnte (vgl. Transkription §283). Ich frage mich, was dahintersteckt. Handelt es sich hierbei um (Frauen)erfahrungen, dass ab einem bestimmten Punkt der Berufswegverlauf nicht mehr planbar ist – auch in der Sozialen Arbeit? Ist es die Erfahrung der ‚gläsernen Decke‘<sup>84</sup>, welche Frauen sagen lässt, ‚das Schicksal‘ mache einen großen Strich durch die Rechnung? Eine Frau, die sich hohe berufliche Ziele steckt – egal welche Branche – kommt früher oder später an den Punkt, dass dieses Ziel nicht bzw. äußerst schwer erreichbar ist. Sie stößt an die ‚gläserne Decke‘. Das kann sehr viel Frustration und Unzufriedenheit auslösen. Die Absolventin scheint deshalb die Strategie zu fahren, ‚Chancen zu nutzen‘ anstatt Ziele für den Beruf zu setzen und diese zu verfolgen. Und wenn sich diese Chancen nicht ergeben? Ist dies dann vom ‚Schicksal‘ gewollt? Um nicht erneut einen Gruppenwiderstand zu provozieren, fragte ich, ob an dieser Stelle das Thema ‚Berufsziele‘ beendet werden soll. Die Gruppenmitglieder stimmten zu.

An einer anderen Stelle legte eine Diskussionsteilnehmerin pointiert die diffuse Berufswegeplanung von Menschen im Sozialen Sektor dar. Damit nähert sie sich der Regel ‚über Karriere spricht man nicht‘ an. Bricht diese aber nicht, weil sie nicht von sich persönlich spricht. Stattdessen skizziert sie einen typischen Verlauf von Sozialassistent/-innen und somit überwiegend von Frauen.

W1: „(...) Es ist einfach (...) die Geschichte ‚Soziale Arbeit‘. \*Arbeit mit Menschen\* [besonders betont] – das war ja auch mal so ein Schlagwort, ne. \*Ich möchte gern mal was mit Menschen machen\* [besonders betont]“ (Transkription §319).

Einige Gruppenmitglieder: lachen (Transkription §320).

W1: „Ne, und \*dann mach' ich mal Sozialassistent und werde vielleicht Altenpfleger. Ist ja ein Beruf mit Zukunft\* [besonders betont und lachend gesprochen]. Vor allem in \*[Name der Stadt]\*“ (Transkription §321).

Einige Gruppenmitglieder: lachen (Transkription §322).

W1: „(...) es ist dann eben die Frage, in welche Richtung gehe ich. Altenpflege ist es halt nicht, weil anstrengend und der Rücken tut weh und den ganzen Tag sich mit Demenzzkranken zu unterhalten, darauf habe ich auch keine Lust. Also gehe ich mal in den Jugendsektor. Dann machen die sozusagen vom Sozialassistenten, machen die ja mehrere Praktika, gucken sich das an und im Kindergarten: ach da war's ja auch ganz schön, ne. Dann werde ich halt Erzieher. So. Und dann machen sie eben die Erzieherausbildung hintendran und dann merken sie: naja Kindergarten, ich hab' noch ein Praktikum (...) in der offenen sozialen Jugendarbeit oder eben im \*[Name des Vereins]\* gemacht, das lag mir eigentlich auch so. Und so sind sie dann eben bei uns auch gelandet, ne. Al-

<sup>84</sup> Siehe Abschnitt 2.1.3 in Kapitel IV



so über diesen Entwicklungsweg. Hatte eigentlich weniger was damit zu tun: Ich werde Sozialpädagoge, mache Bachelor und (...) Master, sondern ich will was mit Menschen machen. \*Das war sozusagen die Auskunft\* [lachend gesprochen] unserer Praktikantinnen, wenn wir gefragt haben, na warum denn Soziale Arbeit, ne? Na mir gefällt die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, ne. Eigentlich wollte ich ja in den Kindergarten. Das ist auch noch so ein klassischer Satz. \*Eigentlich wollte ich ja in den Kindergarten, aber ich musste noch ein Praktikum in einem anderen Tätigkeitsfeld machen\* [laut und besonders betont gesprochen] – das war dann der \*[Name des Vereins]\* – und wenn sie gemerkt haben, das Team stimmt und es macht Spaß das Arbeiten, dann hat sich der ein oder andere halt überlegt: Mach ich vielleicht doch Heimarbeit? Ne, bleib' ich doch in dem Berufsfeld und gehe nicht in den Kindergarten“ (Transkription §323<sup>85</sup>).

Die Karriereziele sind diffus (‘ich will was mit Menschen machen’). Es wird sich nicht mit bestimmten Berufsbildern in der Sozialen Branche auseinandergesetzt. Die einzelnen Berufsgruppen Sozialassistenten/Erzieher/Sozialarbeiter/Pädagogen werden nicht hinsichtlich Tätigkeitsfelder, Verantwortungsebenen, finanziellen Einordnungen und Chancen analysiert, sondern durch Zufälle und Umstände erwählt. Das diffuse Gefühl, ‘etwas mit Menschen machen zu wollen’, treibt die Berufsanfängerinnen in den Sozialen Sektor. Angefangen von einer Ausbildung zur Sozialassistent/-in über eine weitere Ausbildung zum/r staatlich anerkannte/n Erzieher/-in.

Der Kernsatz „Eigentlich wollte ich ja in den Kindergarten, aber ich musste noch ein Praktikum in einem anderen Tätigkeitsfeld machen“ [laut und besonders betont gesprochen]“ (Transkription §323) lässt vermuten, dass dieses Arbeitsfeld ein Versprechen an das eigene innere Kind ist. Im Kindergarten ist es schön, bunt und lebendig. Vielleicht darf dort auch der Erwachsene noch ein wenig verantwortungsloses Kind sein. Die Arbeit im Kindergarten ist nicht schwer. Möglicherweise gibt es dort im Gegensatz zur harten (Männer)wirtschaft weniger Stress. Darüber hinaus setzt man sich dort fest, wo das Team stimmt. Ein Team, in dem es weniger Konflikte und Konkurrenz gibt, wo man sich auch mal fallen lassen kann und insgesamt wohlfühlt, ähnelt zwar mehr einem Familiensystem als einem Arbeitssystem, ist aber ausschlaggebend, bei einem Unternehmen zu bleiben und nicht: Wo verdiene ich angemessener, wo gibt es spannendere Aufgaben und Verantwortungsbereiche? Wo herrscht herausfordernder Wettkampf? Das Lachen einiger Gruppenmitglieder zeigt an diesen Stellen wieder die Entlastung von einer harten Realität. Eine verantwortungsvolle Position – möglicherweise eine Leitungsposition – ist häufig ein einsamer Posten, von welchem aus manchmal unbequeme Entscheidungen getroffen werden müssen (vgl. Meinhold 1983, S. 72). Frauen erleben dies häufig als Belastung und der Kindergarten als Metapher betrachtet, verspricht statt Belastungen ein harmonisches Miteinander.

## 2.1.2 Mechanismus für männliche Karriereentwicklung in der Sozialen Arbeit: der ‚gläserne Fahrstuhl‘

### **Kariereinstieg- und aufstieg für Männer:**

Da das Fach Soziale Arbeit frauendominiert ist, sind Männer in der praktischen Sozialen Arbeit äußerst erwünscht, um ein Gleichgewicht zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften zu schaffen. Männer haben es daher im Bewerbungsprozess um eine Stelle einfacher: „(...) gerade deshalb, weil es so wenige Männer gibt in der Sozialen Arbeit (...), würden auf jeden Fall die Männer potentiell höhere Chancen haben (Anmerkung der Verfasserin), um einfach ein Gleichgewicht in verschiedenen Berufen zu erzielen“ (Transkription §289<sup>86</sup>, vgl. auch §295, §314). An der Basis liegen Bewerbungen von Männern somit deutlich im Vorteil: „Also bei mir war es auch so, ich habe mich mit einem Mann auf eine Stelle beworben und der hat diese bekommen, ist dann aber abgesprungen. Daraufhin habe ich sie gekriegt. Aber einfach weil es in der Wohngruppe gut wäre, da beide Geschlechter dabei zu haben (...)“ (Transkription §289). Es ist nach Meinung der Diskutant/-innen wichtig, ein ausgewogenes Verhältnis von Männern und Frauen in der praktischen Sozialarbeit zu haben, damit Identifikationsmöglichkeiten und Kontakte zu Frauen und Männern für Ratsuchende einfacher sind (vgl. Transkription §308, siehe auch §315).

Für Männer ist es aber nicht nur einfacher, einen Job im niedrigschwelligen Segment zu bekommen, sondern es ist ebenfalls einfacher, sich direkt auf höher dotierte Positionen zu bewerben (vgl. Transkription §349, §354, §361) – so das Credo der Diskutant/-innen. Ein Teilnehmer hinterfragte diese Feststellung bezogen auf das Geschlecht. Frauen könnten sich ebenfalls gezielt auf eine hochdotierte Position bewerben, statt an der Basis anzufangen (vgl.

<sup>85</sup> Die Aussage in §323 ‚Eigentlich wollte ich in den Kindergarten, aber ich musste noch ein Praktikum in einem anderen Tätigkeitsfeld machen‘ **identifizierten 3 von 4 Personen als Kernsatz** (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).

<sup>86</sup> Die komplette Aussage §289 **identifizierten 3 von 4 Personen als Fokussierungsmetapher** mit leicht unterschiedlicher Schwerpunktsetzung (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).

Transkription §348 und §358). Es folgte eine Phase hoher Interaktionsdichte, die auf emotionale Betroffenheit der Frauen hinwies (vgl. Transkription §349-§361). Einstimmig wiesen sie darauf hin, dass Frauen sich zwar auch für hochdotierte Stellen bewerben können, aber diese Bewerbungen keine Chance haben, weil „(...) Kompetenz ist männlich konnotiert für hohe Leitungsfunktion, wenn du neu kommst (...) Du siehst das sehr schön in der Verwaltung. Auch unabhängig des Sozialen. Also gerade so in meinen Bereichen äh habe ich das in letzter Zeit recht hübsch beobachten können. Da kommen junge, karrieristische Männer dynamisch des Wegs und steigen in E13 und E14 ein, scheitern nach zwei Jahren, massenweise, weil sie keine Erfahrungen in der Praxis haben, weil die Ämter sie übern \*Tisch ziehen\* [besonders betont] und sonst was und weil sie es einfach nicht packen. Haben sich aber \*gegen massenweise Frauen durchgesetzt\* [besonders betont]. Kompetenz ist nicht weiblich. Unbewusst werden deshalb Männer bevorzugt und Frauen haben keine Chance (...)“ (vgl. Transkription §361).

Die Karriereentwicklung aus der Basis – dem praktischen Arbeiten am Klienten – verläuft für Männer anders als für Frauen. Für Männer ist die Arbeit an der Basis Durchgangsstation, um zur Leitungsposition zu gelangen (vgl. Transkription §306<sup>87</sup>). Spätestens wenn es um Verantwortung geht, zeigen sich Ungleichheiten: „(...) und die geht in der Regel klassisch \*alt\* [besonders betont] aus (...), dass die Verantwortungspositionen relativ schnell wieder männlich besetzt sind auch in klassisch weiblichen Feldern.“ (Transkription §307). Und demzufolge haben wir häufig das Phänomen, dass Frauenbetriebe von Männern geleitet werden (vgl. Transkription §306).

### **„Der gläserne Fahrstuhl“:**

Christine Williams hat den sogenannten Effekt des gläsernen Fahrstuhls beschrieben, demnach Männer in Frauenberufen leicht in Führungspositionen aufsteigen. „In contrast to the ‚glass ceiling,‘ many of the men I interviewed seem to encounter a ‚glass escalator.‘ Often, despite their intentions, they face invisible pressures to move up their professions. As if on a moving escalator, they must work to stay in place“ (Williams o. J., S. 230). Männer in Frauenberufen finden Unterstützung und müssen sogar dafür kämpfen, wenn sie keine Karriere machen wollen. Denn ungefragt werden sie durch nicht sichtbare Mechanismen die Karriereleiter hinaufkatapultiert. So beschreibt ein Befragter, welcher in einem ‚Frauenberuf‘ tätig ist, wie er kritisiert wurde, weil er zu praktisch arbeitete: „Seriously. That’s literally what they were telling me. They assumed that because I was a male – and they told me this – and that I was being hired right out of graduate school, that somehow I wasn’t doing the kind of management oriented work that they thought I should be doing. And as a result, really they had a lot of bad marks, as it were, against me on my evaluation. And I said I couldn’t believe this!“ (Williams o. J., S. 230)

Vorstellungen von Geschlechterrollen haben sowohl Sozialarbeiterinnen als auch Sozialarbeiter. Geschlechterrollen werden nicht immer reflektiert und steuern unbewusst die Handlungen, wie folgende Sequenz zeigt. Hier spricht der männliche Absolvent zum Thema ‚Leitung‘:

M1: „(...) bei mir war (...) der Impuls (...) zur Leitungsübernahme da (...) und (...) drauf hin wurde mir (Anmerkung der Verfasserin) der Master (...) nahe gelegt (...) ich muss sagen, ich hab' jetzt selbst soweit bei mir bemerkt, würde jetzt (...) mit gewissen Worten unterstellen, das (...) Herz eines Sozialarbeiters auch ein bissl anders schlägt als das eines äh großen Bosses in der Wirtschaft oder Ähnliches. Wo ich gemerkt habe (...) wenn ich mich jetzt wirklich komplett auf diese Leitungsposition hinsetze – und ich bin auch der Meinung, das teilweise bei meiner Chefin äh zu beobachten – das die Arbeit mit dem Klienten am Klienten mir ein Stück weit fehlen würde. Auch dort. Weil es sind andere Aufgaben, ähm man hat dadurch einen anderen Zugang. Okay gut ich hätte vielleicht auch noch die Möglichkeit zu sagen paar Stunden in der Betreuung, da klinge ich mich mit rein, ne“ (Transkription §255).

I: „Die Praxis würde fehlen“ (Transkription §256).

M1: „Ganz realistisch die Zeit würde so nicht sein. Man hat einfach andere Aufgaben, man hat ein anderes Feld, äh \*da waren durchaus mir schon mal Gedanken durch den Kopf geschossen\* [besonders betont]: Hm. Wärs du denn damit dann \*so glücklich eigentlich\* [besonders betont], ne? \*Für mich geht der Weg trotzdem dort hin, ob nun in den Verein oder in einem anderen oder wie auch immer. Also irgendwo die Richtung möchte ich schon einschlagen\* [sehr schnell gesprochen] aber, aber ich denke \*dass die Überlegung doch bei vielen da ist, ir-

<sup>87</sup> Die komplette Aussage §306 identifizierten 3 von 4 Personen als Fokussierungsmetapher, wobei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden, sodass eine inhaltliche Übereinstimmung nur bei 2 Personen lag (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).

gendwo die Soziale Arbeit wirklich dort zu machen\* [sehr schnell gesprochen und besonders betont] – ja ich sag mal – an der Front“ (Transkription §257).

Er beginnt: „(...) bei mir war (...) der Impuls (...) zur Leitungsübernahme da (...) und (...) drauf hin wurde mir (Anmerkung der Verfasserin) der Master (...) nahe gelegt (Transkription §255), dabei zeigt sich der Mechanismus des gläsernen Fahrstuhles in zweierlei Hinsicht: (1) das soziale Unternehmen, in welchem er tätig ist, legte ihm die Leitungsübernahme bereits mit Stellenantritt nahe<sup>88</sup>. (2) Das Masterstudium stellt ein Initiationsritual in die zukünftige Leitungsposition dar. Dieses Initiationsritual wirkt jedoch nicht für Frauen, an anderer Stelle dazu mehr (siehe Abschnitt 2.1.3 in Kapitel IV).

Als der Absolvent die Aussage traf: „Für mich geht der Weg trotzdem dorthin in die Leitung (Anmerkung der Verfasserin), ob nun in dem Verein oder in einem anderen (...)“ (Transkription §257), war ich sehr betroffen. Sie kam für mich unerwartet, denn vorher gab er kund, dass eine Leitungsposition ihn nicht zwangsläufig glücklich machen würde (vgl. Transkription §257). Die Arbeit am Klienten würde ihm fehlen (vgl. Transkription §255). In seiner Brust schlägt das ‚Herz eines Sozialarbeiters‘ und die Praxis macht ihm Spaß (vgl. Transkription §255). Noch ungewöhnlicher fand ich, dass diese Aussage im weiteren Verlauf von den Diskussionsteilnehmer/-innen nicht aufgegriffen wurde. Er sprach in einem Atemzug äußerst schnell. Durch das sehr schnelle Sprechen des Satzes ging wahrscheinlich seine Bedeutung verloren, sodass dies auch nicht von den Gruppenmitgliedern bemerkt wurde (siehe Frequenz in Transkription §258-§270). Spannend wäre gewesen, herauszufinden, warum sein Weg trotz der Freude an der praktischen Arbeit mit dem Klientel in die Leitung gehen soll – wie ein drohendes unabwendbares Schicksal für einen Mann. Für einen Mann in der Sozialen Arbeit kann die Praxis – die Arbeit am Klienten – nur eine Durchgangsstation sein – auch wenn sie Spaß macht. Ziel des Mannes ist die Leitungsebene – auch wenn diese möglicherweise keinen Spaß macht. Männer in der Sozialen Arbeit müssen sich von Geschlechterbildern emanzipieren, wenn sie in der Praxis tätig sein wollen und sie die Praxis als Heimatgebiet definieren. Denn praktisches Arbeiten wird als niedere Stufe angesehen und ist weiblich konnotiert.

### 2.1.3 Mechanismus für weibliche Karrierehemmung in der Sozialen Arbeit: die ‚gläserne Decke‘

#### **KarriereEinstieg und -aufstieg für Frauen:**

Frauen finden allgemein schwerer einen Job (vgl. Transkription §314). Geschlecht und Alter spielen bei der Vergabe von Arbeitsplätzen unbewusst eine Rolle, wie eine Absolventin aufzeigt: „Ich habe mir den Namen des Versuches (Anmerkung der Verfasserin) nicht gemerkt, aber die haben solche Blindbewerbungen mal gemacht (Transkription §375). (...) Da hieß es, erstens kein Bild, zweitens kein Alter (...) ohne Namen (...) (Transkription §377). Nicht männlich und weiblich und da haben sie mal getestet (...), wer denn da überhaupt eingeladen worden ist. Und da gab's dann wirklich nur Einladungen aufgrund eben des Profils (...) (Transkription §379). (...) und da war eben wohl so eine ältere Frau drangekommen, die hatte schon zig Bewerbungen, war immer rausgefliegen aufgrund des Alters. Sie wurde eingeladen (...) Hätte aber vorneweg keine Chance gehabt“ (Transkription §381).

Während es bereits schwierig ist, als Frau in der Sozialen Arbeit überhaupt einen Job zu bekommen, so ist ein Direkteinstieg in eine verantwortungsvolle Position praktisch unmöglich. „Ich würde sogar noch weiter gehen, (...) dass (Anmerkung der Verfasserin) Frauen auch äh in Kauf nehmen, dass sie (...) sich sozusagen unter Wert verkaufen, in der Hoffnung oder in dem Bestreben (...), sich während der Arbeitszeit so weit einzuarbeiten oder so weit hochzuarbeiten, dass sie dann (...) auf der Position landen, wo sie gerne hinwollen. Aber um eben den Fuß in die Tür zu kriegen (...), sich eben praktisch bewerben<sup>89</sup>“ (Transkription §345 und §347). Frauen haben in der Sozialen Arbeit nur die Chance, sich von ‚unten-hochzuarbeiten‘, aber sie bewerten eben dieses Modell als positiv: „(...) \*ja\* [lachend gesprochen] da würde ich mich auch unter Wert verkaufen. Einfach weil ich weiß, ich hab' erst mal gar keine andere Chance (...). \*Frauen arbeiten am Menschen\* [lachend gesprochen]. Ich möchte eigentlich auch erst das unten gemacht haben, um sagen zu können, ich gehe in die höhere Position. Das ist auch mein eigenes Anstreben (...) (vgl. Transkription §344<sup>90</sup>). Die Sprecherin erkennt ebenfalls, dass sie keine andere Chance hat, als an der Basis zu beginnen. Jedoch hat sie den Anspruch, zunächst praktisch zu arbeiten, bevor sie leitend tätig wird. Diesen

<sup>88</sup> Das ist Hintergrundwissen (siehe Anlage 2d – Transkription der Gruppendiskussion).

<sup>89</sup> Eine Absolventin hinterfragt, ob nicht auch Männer Abstriche machen und sich mit dem Masterabschluss unter dem Wert verkaufen, um einen Job zu bekommen (vgl. Transkription §347).

<sup>90</sup> Die komplette Aussage §344 identifizierten 3 von 4 Personen als Fokussierungsmetapher, wobei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden, sodass eine inhaltliche Übereinstimmung nur bei 2 Personen lag (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).

Denkansatz stelle ich mir bei Absolvent/-innen anderer Branchen nicht in dieser Weise vor. Ich vermute, ein Ingenieur für Maschinenbau würde seinen beruflichen Werdegang nicht als Monteur in einem Automobilwerk beginnen wollen. Die Zweige Wirtschaft und Technik würden wertvolles Humankapital an adäquater Stelle einsetzen. Sie verfügen über spezielle Programme, um der Fachkraft einen adäquaten Einstieg in ihre Media zu ermöglichen. Warum hat die Sprecherin den Anspruch, von ‚unten‘ anzufangen? Ich vermute das Wirken von Geschlechterrollen. Hochqualifizierte Frauen scheinen sich an der Basis mit praktischen Tätigkeiten erst beweisen zu müssen, während Männer sich gleich auf adäquaten Positionen bewerben können und da eine realistische Chance haben (vgl. Transkription §361). Zwar betrachten Männer die Arbeit am Klienten als Durchgangsstation zu Leitungstätigkeiten, aber Frauen sagen häufig zur Basisarbeit: „Hier bin ich zu Hause. Das ist meine Mission, meine Berufung“ (Transkription §306).

Dennoch widerspricht die Gruppe eindeutig der These von Hering & Kruse (siehe Abschnitt 2.1.3 in Kapitel II), dass Frauen nur das Bachelorniveau erreichen und das Masterstudium den Männern überlassen (vgl. Transkription §330). Frauen werden ebenfalls den Master in Sozialer Arbeit erwerben, aber der Abschluss wird die ‚gläserne Decke‘ nicht sprengen können. Frauen mit Master werden sich nach Ansicht der Absolvent/-innen unter Wert verkaufen,

- um mit den Menschen zu arbeiten (vgl. Transkription §333<sup>91</sup>, §344),
- um sich der Geschlechterrolle adäquat zu verhalten, „und sich dann quasi an der Basis hochqualifiziert, vielleicht noch promoviert zufrieden zu geben“ (Transkription §336)

Letztlich haben hochqualifizierte Frauen häufig nur eine Chance, in den Arbeitsmarkt zu gelangen, indem sie Stellen annehmen, deren Tätigkeitsprofil weit unter dem Ausbildungsniveau liegt. Ein direkter Einstieg in eine dem Masterniveau äquivalente Stelle bleibt für Frauen häufig ein Wunschtraum (vgl. Transkription §336, §337, §340, §344, §347, §361).

### **„Die gläserne Decke“:**

Nicht alle Frauen in der Sozialen Arbeit – wie Marianne Meinhold gezeigt hat (siehe Abschnitt 1.3 in Kapitel II) – haben eine fehlende Karriereorientierung. Doch stoßen diese Frauen immer wieder an die ‚gläserne Decke‘ (vgl. Transkription §306). So berichtet eine Diskutantin, wie Männer aufgrund von einfachen Bewerbungen in Stellen den Einstieg schafften, wofür: „(...) \*ich\* [laut gesprochen und besonders betont] jetzt zum Beispiel 20 Jahre gearbeitet habe. Und ich habe die ganze Zeit gesagt: Du willst dahin und du arbeitest dich dahin. Und ich hab's die ganze Zeit gemacht – ich habe \*20 Jahre dafür gebraucht\* [besonders betont] – die haben es den ersten Tag geschafft (...)“ (Transkription §361). Frauen – unabhängig ihrer Qualifikationen – müssen sich unter dem Wert verkaufen, weil sie keine andere Chance haben, stellen die Frauen der Diskussionsgruppe fest (vgl. Transkription §336, §440 §345/§347). Dass Männer für verantwortungsvolle Tätigkeiten unbewusst bevorzugt werden, weil Kompetenz männlich konnotiert ist, führt dazu: „(...) dass die Frauen, die sich gleich nach dem Studium sagen: ‚E13, E14 das ist mein Mediä!‘ einfach keine Chance kriegen und nach der 95sten Bewerbung dann sich untern Wert gern verkaufen, damit sie überhaupt eine Arbeit kriegen“ (Transkription §361).

Der Begriff ‚gläserne Decke‘ wurde in den USA geprägt. „The glass ceiling effect is an unseen, yet unreachable barrier that keeps minorities and women from rising to the upper rungs of the corporate ladder, regardless of their qualifications or achievements“ (U.S. Glass Ceiling Commission<sup>92</sup> 1995 zitiert nach Zhen 2008). Mithilfe der Metapher der gläsernen Decke wird das Phänomen erklärt, dass hochqualifizierte Fachkräfte von Minderheiten und Frauen beim Karriereaufstieg in Organisationen auf der mittleren Managementebene ‚stecken‘ bleiben und ihnen die Führungsetage nicht offensteht. Zwar können sie sich immer weiter qualifizieren, jedoch ist dies der beruflichen Laufbahn nicht förderlich. Eine unsichtbare, gläserne Decke trennt das obere vom mittleren Management. Die gläserne Decke öffnet sich nur für männliche Fachkräfte. Nach Cotter et al. (2001) müssen 4 Bedingungen erfüllt sein, um von der gläsernen Decke sprechen zu können:

- „A glass ceiling inequality represents a gender or racial difference that is not explained by other job-relevant characteristics of the employee“.
- „A glass ceiling inequality represents a gender or racial difference that is greater at higher levels of an outcome than at lower levels of an outcome“.

<sup>91</sup> Die Aussage in §333 ‚Ich glaube die Frauen werden auch den Master machen, sich aber unterm Wert verkaufen, um mit dem Menschen zu arbeiten‘, wurde von **allen 4 Personen als Kernsatz identifiziert** (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).

<sup>92</sup> In April 1991, the Labor Department created a "Glass Ceiling Commission" to "conduct a thorough study of the underrepresentation of women and minorities in executive, management, and senior decision-making positions in business" (U.S. House of Representatives 1991:20 zitiert nach Williams o. J., S. 13).



- "A glass ceiling inequality represents a gender or racial inequality in the chances of advancement into higher levels, not merely the proportions of each gender or race currently at those higher levels".
- "A glass ceiling inequality represents a gender or racial inequality that increases over the course of a career".

Die im Jahre 2010 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebene Studie ‚Frauen in Führungspositionen – Barrieren und Brücken‘ (vgl. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Gleichstellung/frauen-und-arbeitswelt.html>, am 21.09.2012) hat gezeigt, dass Männer Karriereambitionen der Frauen begrüßen, aber diese Haltung bei tieferer Betrachtungsweise eine gender political correctness darstellt. Die geführten Tiefeninterviews bringen drei Mentalitätsmuster von männlichen Führungskräften hervor.

- Der konservative Typ glaubt, dass Frauen per Geschlecht weniger für Leitung geeignet sind. Das zeigt sich in Aussagen wie: „Frauen seien eine Irritation im Inner Circle und unerwünscht im Vorstand“ (vgl. <http://www.zeit.de/karriere/2009-09/interview-carste-wippermann>, am 21.09.2012).
- Emanzipierte Typen nehmen an, dass Frauen chancenlos gegenüber männlichen Machtritten sind. Topmanagement verlangt Härte und das steht im Widerspruch zum gesellschaftlichen Frauenbild. Typische Aussagen sind: „Ein Vorstandsposten ist eine andere Sportart – und Frauen hätten nicht die Härte dafür. Frauen, die entsprechend auftreten, wirken dann nicht mehr authentisch“ (vgl. <http://www.zeit.de/karriere/2009-09/interview-carste-wippermann>, am 21.09.2012).
- Der individuelle Typus glaubt zwar, dass Geschlecht keine Bedeutung hat, aber es würde nicht genügend authentische und flexible Frauen geben (vgl. <http://www.zeit.de/karriere/2009-09/interview-carste-wippermann>, am 21.09.2012).

In einem Unternehmen kommen alle drei Haltungen vor. Eine Frau, welche eine der genannten Anforderung erfüllt, gelangt dadurch zugleich in Widerspruch zu den anderen beiden. Somit ist die ‚gläserne Decke‘ in dreifacher Hinsicht gesichert (vgl. <http://www.zeit.de/karriere/2009-09/interview-carste-wippermann>, am 21.09.2012).

## 2.2 Faktoren zur Aufrechterhaltung von Geschlechterungleichheiten in der Sozialen Arbeit

### 2.2.1 Schlechte Entlohnung zur Aufrechterhaltung des Status Quo

Soziale Arbeit ist ein sehr gering entlohnter Sektor. Die Akademiker/-innen in dem Berufsfeld werden am schlechtesten bezahlt. Das Magazin ‚Focus‘ hat das Hamburger Unternehmen ‚Statista‘ 2011/2012 für den Gehaltsreport beauftragt, die Daten zu ermitteln (Nr. 45/2011, S. 168f.). Eine Zusammenstellung des monatlichen Bruttoverdienstes befindet sich in Tabelle 3 (vgl. [http://www.dbsh.de/html/hauptteil\\_aktuelles6.html](http://www.dbsh.de/html/hauptteil_aktuelles6.html), 26.09.2012):

		Sozialarbeiter/-innen	Erzieher/-innen
Durchschnittsverdienst	Vollzeitstelle	2.621€ (Männer 2.995 €, Frauen 2.426 €)	2.228€ (Männer 2.489€, Frauen 2161€)
Höchster Dienst	Durchschnittsverdienst	2.629 € (im Norden)	2.414€ (im Süden)
Niedrigster Dienst (Osten)	Durchschnittsverdienst	2.295 €	1.991€

Tabelle 3

Laut TVöD-SuE müsste der Bruttomonatsverdienst in der Gehaltsgruppe S 11 bereits nach dem ersten Beschäftigungsjahr (Stufe 2) 2.660,22€ betragen und reicht (Stufe 5) bis zu 3.529,91€. Straßenbauer verdienen laut „Focus“ im Durchschnitt monatlich 2€, Autoverkäufer 73€, Werkzeugmacher 117€, Polizisten 195€, Grundschullehrer 526€ und Hauptschullehrer 714€ mehr als Sozialarbeiter/-innen. In der von ‚Focus‘ veröffentlichten Liste sind die Sozialarbeiter die akademische Profession mit der geringsten Bezahlung (vgl. [http://www.dbsh.de/html/hauptteil\\_aktuelles6.html](http://www.dbsh.de/html/hauptteil_aktuelles6.html), 26.09.2012).

Die tarifliche Eingruppierung in die E13/E14<sup>93</sup> – manchmal sogar in die E11/E12<sup>94</sup> – ist für viele ein unerreichbares Ziel. Vor allem, wenn die Personen bei privaten Trägern angestellt sind, die mit ihren Haustarifen weit unter den öffentlichen Tarifen teilweise im sogenannten Niedriglohnsektor liegen. Dort verdienen Sozialarbeiter/-innen in Vollzeit zwischen 1500€ und 2000€ brutto im Monat (vgl. Nodes 2006 zitiert nach Rödiger 2009, S.14)! Und dies ist mehr die Regel statt die Ausnahme. Dass diese schlechte Bezahlung die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in Familien von Sozialarbeiter/-innen fördert, liegt auf der Hand, wie eine Diskussionssteilnehmerin feststellt: „Wir haben also drei Kinder, die wir (...) auf den Lebensweg bringen müssen, das bedeutet eigentlich äh für uns als Familie oder für meinen Mann und mich, dass wir also auch ein finanzielles Polster haben müssen, um das gut zu bewältigen. Wenn ich jetzt die Löhne und Gehälter im sozialen Bereich anschau, dann kann ich nur sagen, mein Mann verdient \*[kurze Sprechpause]\* \*wesentlich mehr als ich\* [laut gesprochen und besonders betont]. Wenn ich jetzt Karriere machen würde und mein Mann diese Aufgaben übernehmen würde, die alle noch so nebenbei sind, dann würden wir also so unten am finanziellen Level hängen, dass es für mich – ob ich das jetzt \*will oder nicht\* [besonders betont] – wesentlich einfacher ist und damit auch für unsere ganze Familie, wenn ich meinem Mann den Rücken freihalte, und ich kann eigentlich ausfallen und auch ohne mein Gehalt können wir \*gut\* [besonders betont] leben. So das heißt für mich, ich habe überhaupt keine \*Chance, wenn Kinder im Spiel sind\* [besonders betont], im sozialen Bereich Karriere zu machen. Solange noch andere Lebensaufgaben anstehen. Und das zeigt mir eigentlich, dass gerade im sozialen Bereich es (Anmerkung der Verfasserin) ein Dilemma ist, dass (...) obwohl so gut ausgebildete (...) Leute da sind – die einfach zu gering entlohnt werden und Frauen dann immer wieder (...) runtergedrückt werden. Also ich finde das einfach gruslig, dass sich da auch niemand so richtig massiv wehrt und sagt: Diese ganzen Gehälter müssen einfach auch so angeglichen werden, dass es dem Wirtschaftssektor irgendwo angepasst wird“ (Transkription §393<sup>95</sup>). Das Modell des männlichen Familienernährers und der mithelfenden (Ehe)frau wird durch katastrophale Löhne im Sozialen Sektor aufrechterhalten.

Aber selbst wenn jemand in der Sozialen Arbeit eine Leitungsposition übernimmt, spiegelt sich die höhere Verantwortung nicht im Gehalt wider. Deshalb fragen sich die Diskutant/-innen, ob sie eine Leitungsposition überhaupt anstreben sollten, wenn sie für die Tätigkeit kaum finanziell entschädigt werden (vgl. Transkription §396<sup>96</sup>).

## 2.2.2 Fehlende Standesorganisation und brüchige Identität

Die Befragten nehmen Bezug auf das Thema der fehlenden Standesorganisation. Sie kritisieren den fehlenden Zusammenschluss der Sozialarbeiter/-innen für einen gemeinsamen Kampf für bessere Löhne. Gewerkschaften spielen kaum eine Rolle (vgl. Transkription §401). Jede/r steht isoliert im Arbeitsprozess. Eine Mobilisierung gemeinsamer Kräfte findet nicht statt. Es wird auf ein ‚Wunder‘ gehofft, welches bessere Arbeitsbedingungen und gerechtere Löhne bringt (vgl. Transkription §405). Als Ursache für den fehlenden Zusammenschluss und die Bildung einer starken Standesorganisation sehen die Befragten die Finanzgeber. Denn der Träger, welcher das billigste Angebot unterbreitet, bekommt den Auftrag vom Finanzgeber erteilt (vgl. Transkription §406, §407). Und so herrscht eine große Konkurrenz zwischen den Trägern (und somit Sozialarbeiter/-innen).

Die fehlende Standesorganisation ist aber nicht nur für einen fehlenden Kampf um gerechte Löhne verantwortlich, sondern ihr Fehlen hält für Sozialarbeiter/-innen nur eine brüchige Identität bereit. In der Gruppendiskussion zeigte sich an mehreren Stellen, dass die berufliche Identitätsbildung der Masterabsolvent/-innen nicht abgeschlossen ist (vgl. Transkription §83, §125, §143, §210). Mangelndes Selbstwertgefühl ist die Folge und schlägt sich im passiven Ertragen von schlechten Arbeitsbedingungen nieder. Mit einer fragilen Identität und dem damit verbundenen depressiven Versinken sind aktive Handlungen für eine starke Profession nicht möglich, wie folgende Sequenz zeigt: „Seitdem ich studiere \*und\* [laut gesprochen] arbeite, ist für mich hier eine \*Riesenlücke\* [besonders betont] entstanden. (...) ich habe das Gefühl als Sozialarbeiter muss ich \*Allrounder\* [besonders betont] sein. Ich muss in \*jedem\* [besonders betont] Tätigkeitsfeld total Experte (...) sein. Bräuchte ja aber dafür schon wieder überall einen anderen Abschluss. (...) als Sozialarbeiter: \*du musst alles bringen\* [besonders betont]. (...) deswegen weiß ich gar

<sup>93</sup> Entspricht einem monatlichen Bruttogehalt auf der zweiten Stufe (nach einem Beschäftigungsjahr) von 3537€/3833€ (vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag\\_f%C3%BCr\\_den\\_%C3%B6ffentlichen\\_Dienst\\_der\\_L%C3%A4nder](http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag_f%C3%BCr_den_%C3%B6ffentlichen_Dienst_der_L%C3%A4nder), am 29.10.2012).

<sup>94</sup> Entspricht einem monatlichen Bruttogehalt auf der zweiten Stufe (nach einem Beschäftigungsjahr) von 3057€/3170€ (vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag\\_f%C3%BCr\\_den\\_%C3%B6ffentlichen\\_Dienst\\_der\\_L%C3%A4nder](http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag_f%C3%BCr_den_%C3%B6ffentlichen_Dienst_der_L%C3%A4nder), am 29.10.2012).

<sup>95</sup> Die Aussage in §393, ich habe überhaupt keine Chance, wenn Kinder im Spiel sind, im sozialen Bereich Karriere zu machen‘ identifizierten 3 von 4 Personen als Kernsatz (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).

<sup>96</sup> Die Aussage §396 erlebten 3 von 4 Personen als Fokussierungsmetapher (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).



nicht was (...) eigentlich wirklich danach werden soll. Weil ich das Gefühl habe, alles was ich mir angucke an Stellen, \*fordert schon wieder irgendeinen anderen Abschluss. Irgendwas fehlt immer, habe ich das Gefühl, immer\* [besonders betont]“ (Transkription §408<sup>97</sup>). Das Fach Soziale Arbeit ist unspezifisch und vermittelt einen Überblick über verschiedene Arbeitsbereiche. In der Berufspraxis muss der Stelleninhaber/die Stelleninhaberin über umfassende Kompetenzen in dem erwähnten Bereich verfügen, sodass ein Gefühl entsteht, hierbei wieder eine separate Ausbildung mit Zertifikat absolvieren zu müssen. Das beschriebene Gefühl, dass ‚irgendetwas immer fehlt‘, hat mich sehr betroffen gemacht. Deshalb habe ich mir die Frage gestellt, was die Ursache des Unzulänglichkeitsgefühls sein könnte. Ich habe dazu einen Vergleich zwischen Sozialwesen und dem Ingenieurwesen gezogen und erkannt, dass die fehlende Standesorganisation und das diffuse Berufsbild Ursache eines fragilen beruflichen Identitätsgefühls ist.

<b>Berufsfelder des Ingenieurs</b>	<b>Berufsfelder des Sozialarbeiters</b>
(vgl. <a href="http://www.ingenieurkarriere.de/bewerberservice/beratung/berufsprofile/start.asp">http://www.ingenieurkarriere.de/bewerberservice/beratung/berufsprofile/start.asp</a> , 21.07.2012):	(vgl. <a href="http://www.studisonline.de/Studienfuehrer/sozialarbeit.php">http://www.studisonline.de/Studienfuehrer/sozialarbeit.php</a> , 21.07.2012):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Architektur</li> <li>• Bauingenieurwesen</li> <li>• Bergbau</li> <li>• Elektrische Energietechnik</li> <li>• Elektrotechnik</li> <li>• Fahrzeugtechnik</li> <li>• Maschinenbau</li> <li>• Nachrichten-/Informationstechnik</li> <li>• Technische Informatik</li> <li>• Verfahrenstechnik</li> <li>• Zulieferindustrie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altenhilfe</li> <li>• Behindertenpädagogik</li> <li>• Kinder- und Jugendhilfe</li> <li>• Drogen- und Suchthilfe</li> <li>• Familienhilfe</li> <li>• Geschlechterforschung</li> <li>• Gesundheitsberatung</li> <li>• Krankenhilfe</li> <li>• Migration/interkulturelle Pädagogik</li> <li>• Obdachlosenhilfe</li> <li>• Rechtshilfe</li> <li>• Sozialpsychiatrie und der Strafvollzug</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Allgemein ist ‚Ingenieur‘ die Berufs- und Standesbezeichnung für wissenschaftlich ausgebildete Fachkräfte auf technischem Gebiet.</li> <li>➤ Die Ausbildung ist untergliedert in verschiedene Fachrichtungen, die den Berufsfeldern in etwa entsprechen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Allgemein ist ‚Sozialarbeiter‘ die Bezeichnung einer angewandten (Sozial)Wissenschaft.</li> <li>➤ Die Ausbildung ist <u>nicht</u> in verschiedene Fachrichtungen, die den Berufsfeldern in etwa entsprechen, gegliedert.</li> </ul>

Während die Ingenieur/-innen ihre berufliche Identität aus zwei Aspekten ableiten können, nämlich zum einen aus der Standesbezeichnung ‚Ingenieur‘ und zum anderen aus ihrem Spezialgebiet (bspw. ‚Ingenieur für Elektrotechnik‘), können das Sozialarbeiter/-innen nicht. Sozialarbeiter/-innen können ihre berufliche Identität zwar aus der Bezeichnung ‚Sozialarbeiter/-in bzw. Sozialpädagoge/-in‘ ableiten, aber nicht aus ihrem Spezialgebiet (bspw. Sozialarbeiterin für Kinder- und Jugendhilfe). Die Profession Soziale Arbeit hat keine feste Standesorganisation und bleibt deshalb diffus. Einher geht damit ein fragiles Identitätsgefühl, welches die Befragte beschrieben hat (vgl. Transkription §408). Das Gefühl, dass ‚irgendetwas immer fehlt‘ (vgl. Transkription §408) ist ein spezifisch weibliches Unzulänglichkeitsgefühl, welches durch das diffuse Berufsbild immer wieder von neuem initiiert wird. Welche Handlungsmöglichkeiten und Selbstbewusstsein hätten Sozialarbeiter/-innen, wenn sie nicht allzuständige Sozialarbeiterinnen wären, sondern Expert/-in eines Fachgebietes (bspw. Altenhilfe) und sich dies im Titel niederschlagen würde (bspw. Sozialarbeiter/-in für Altenhilfe)?

Eine Teilnehmerin vermutet hinter der brüchigen Identität und dem mangelnden Selbstwertgefühl eine Ost-West-Problematik. Ihrer Meinung nach ‚verkaufen‘ sich westdeutsche Frauen besser. Hier klopft sie nachdrücklich mit der

<sup>97</sup> Die komplette Aussage §408 identifizierten 3 von 4 Personen als Fokussierungsmetapher, wobei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden, sodass eine inhaltliche Übereinstimmung nur bei 2 Personen lag (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).

Faust auf den Tisch. Westdeutsche Frauen treten selbstbewusster Arbeitgebern gegenüber und stellen klarere Forderungen. Westdeutsche Frauen würden sich direkt auf Leitungspositionen bewerben, während „wir Ostdeutschen immer noch so dieses Problem im Kopf haben: \*Okay ich bin jetzt froh, ich will überhaupt einen Job und deswegen muck ich jetzt lieber auch nicht auf und (...) ich will (Anmerkung der Verfasserin) auch nicht negativ auffallen, weil ich könnte ja auch ganz schnell auf der Straße stehen\* [sehr schnell gesprochen] (...) wir (...) sagen: Naja gut, ich bin froh, dass ich den Job habe. Ich mach's auch für das wenige Geld“ (Transkription §398<sup>98</sup>).

### 2.2.3 Kinder und Kinderwunsch als Karrierebremse

Der Gender-Datenreport des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend kündigt aktuell, dass in Deutschland Kinder die Erwerbsarbeit von Frauen stärker als in anderen vergleichbaren Staaten beeinträchtigen. Teilzeitarbeit und geringfügige Beschäftigung erlangen eine zunehmende Bedeutung, um überhaupt in Arbeit zu bleiben, wenn Frauen Mütter werden. ‚Aktive‘ Väter in der Familie gab es in den letzten 10 Jahren kaum. Väter leisten deutlich mehr bezahlte Arbeit und haben im Durchschnitt weniger Freizeit als erwerbstätige Mütter<sup>99</sup>. Nach Ablauf der Elternzeit haben es Mütter sehr schwer, in den Beruf zurückzukehren – bspw. durch ungünstige Arbeitszeiten oder fehlende Kinderbetreuungsangebote. Aber auch Frauen (73%) leisten überwiegend die Pflege von älteren Familienangehörigen und fallen dadurch im Job aus (vgl. <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/5-vereinbarkeit-von-familie-und-beruf.html>, letzter Zugriff am 13.10.2012). Auch in der Sozialen Arbeit bremsen Kinder die Karriereentwicklung von Frauen (vgl. Transkription §393), weil zumindest ein kurzzeitiger Ausfall damit verbunden ist (vgl. Transkription §344). Dies wurde im Verlauf der Gruppendiskussion deutlich.

Zwar wurde das Thema ‚Kinder und Kinderwunsch‘ in der Gruppendiskussion nur am Rande angeschnitten, es spielt aber meiner Meinung nach eine wichtige Rolle für die diffuse Berufswegeplanung (siehe Abschnitt 2.1.1 in Kapitel IV). „Bis in die sechziger Jahre hinein war ein Kind die natürliche Konsequenz der Ehe. Jede gebärfähige Frau bekam Kinder, ohne sich allzu viele Fragen zu stellen. Die Fortpflanzung war Instinkt, religiöse Pflicht und Überlebenssicherung der Spezies zugleich. Es verstand sich von selbst, dass jede ‚normale‘ Frau Kinder wollte (Hervorhebung durch die Verfasserin). Diese Selbstverständlichkeit wurde so wenig diskutiert, dass man noch vor kurzem in einer Zeitschrift lesen konnte: ‚Der Wunsch nach Kindern ist universell (...)‘“ (Banditer 2010, S. 21). Diese Selbstverständlichkeit des ‚universellen‘ Kinderwunsches haben Frauen bis heute (häufig) verinnerlicht. Und somit lohnt ein Karrierestreben kaum. Denn spätestens mit Kindern kommt in aller Regel der berühmte Karriereknick. Es sei denn, die Kinder kommen erst zu einem Zeitpunkt, wenn die Frau auf der sicheren, adäquat bezahlten, qualifizierten Position gelandet ist und sich externe, umfassende Kinderbetreuung leisten kann und sie nicht groß im Beruf ausfallen muss. Das schaffen aber die wenigsten Frauen. Die meisten hängen im unteren und mittleren Level und haben einen Spagat zu leisten, Beruf und Familie zu verbinden. Gerade diese Frauen, deren Arbeitsplatz bedroht ist und deren Arbeit schlecht bezahlt wird, treffen die Entscheidung, Mutter zu werden – eine Rolle, die über einen längeren Zeitraum Stabilität und somit Sicherheit verspricht. „Zur Ungleichheit der Geschlechter tritt also die soziale Ungleichheit hinzu und übt somit einen starken Einfluss auf den Wunsch nach Kindern aus (vgl. ebd.: 29). Wobei bei genauerer Betrachtungsweise eher von einer ‚Kinderpflicht‘ als von einem ‚Kinderwunsch‘ gesprochen werden sollte, denn Kinderlosigkeit ist eine Abweichung von der Norm, stellte Pascale Donati (vgl. zitiert nach Banditer S. 164) fest, und das hat gesellschaftliche Missbilligung zur Konsequenz. Denn die kinderlose Frau ist in ihrer Weiblichkeit ‚gescheitert‘ und steht Vorurteilen (sie ist zu egoistisch, unsicher, unreif, materialistisch, karrierebesessen usw.) gegenüber. Sie muss sich deshalb ständig gegenüber Familie, Freunden, Kollegen, letztlich der Gesellschaft rechtfertigen (vgl. Banditer 2010, S. 163/164). Der gesellschaftliche Druck, Kinder gebären zu wollen bzw. zu müssen, wirkt in einer besonderen Weise auf Sozialarbeiterinnen, da ihre ‚Berufung‘ häufig die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – als größtes Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit – ist. Die prekären Beschäftigungsverhältnisse in der Sozialen Arbeit lassen die Mutterrolle als stabile Konstante und somit als Option erscheinen. Damit geht einher, dass die beruflichen Anforderungen besser nicht zu hoch sein sollten: „Eigentlich wollte ich ja in den Kindergarten (...)“ (Transkription §323). Das Potenzial, ‚irgendwann‘ gebären zu ‚wollen‘, bremst Frauen in ihrer beruflichen Zielstrebigkeit immer noch aus.

<sup>98</sup> Alle 4 Personen identifizierten §398 als sehr bedeutsam, wobei jede Person die Gewichtung anders setzte (vgl. Anlage 2e(6) – Kernaussagen und Fokussierungsmetaphern).

<sup>99</sup> Mütter leisten den größten Teil der Familienarbeit, auch wenn sie erwerbstätig sind (vgl. BMFSFJ – Gender-Datenreport).

## 2.3 Chancen: ein neues Selbstverständnis

Die Gruppendiskussion schloss mit einem unerwartet positiven Fazit. Zwar gab es bei einigen Absolvent/-innen nach wie vor Ratlosigkeit und Frustration (vgl. Transkription §428), aber andere betonen den Anpassungsprozess. Um sich der Realität anzupassen, ist der Master einfach notwendig. Dabei greift eine Absolventin eine Metapher auf. Der Master ist eine ‚gelochte Fahrkarte‘, mit welcher die Sprecherin sich eine ‚Weiterfahrt‘ in ihrem Beruf gesichert hat (vgl. Transkription §418). Neben der Anpassungsleistung wird von anderen Gruppenmitgliedern die Chance gesehen, innerhalb der Reformumsetzung und -übersetzung für den Arbeitsmarkt mitzuwirken und Rahmen für eine starke Profession zu gestalten: „Eine Chance (...), innerhalb dieser Ratlosigkeit einen Rahmen zu setzen, vielleicht auch eine Chance für Frauen“ (Transkription §434). Frauen sollten die Gunst des Umbruchs auf dem Arbeitsmarkt nutzen.

Sozialarbeiter/-innen brauchen ein neues Selbstverständnis und es wird Hoffnung in die nachfolgende Generation gesetzt, dieses Selbstverständnis und Selbstbewusstsein aktiv zu vertreten: „(...) diese Generation, die den Arbeitgebern (Anmerkung der Verfasserin) gegenübertritt und sagt: Hallo. Hier bin ich. Master. Ich kann das und das (...) statt dass dir irgendjemand sagt: Nö, wir brauchen den und den Abschluss (...)“ (Transkription §436<sup>100</sup> und §442). Die Einstellung ‚Hauptsache Arbeit und das zu jedem Preis‘ wird ebenfalls infrage gestellt. Frauen sollten in der Sozialen Arbeit Forderungen nach einem fairen Gehalt stellen und selbstbewusst ihre Kompetenzen verkaufen (vgl. Transkription §398). Die Aushandlungsprozesse, die mit einem neuen Selbstverständnis einhergehen, werden sehr stark betont. Ich halte dies für sehr wichtig, möchte jedoch anmerken, dass Aushandlungen tatsächlich nur dann möglich sind, sofern die extreme Abhängigkeit der Sozialarbeiter/-innen von Trägern/Arbeitgebern und von Drittmitteln/Steuergeldern gelöst werden kann. Ein wichtiger Schritt ist nach meiner Meinung eine starke Standesorganisation – ähnlich denen der Ärzte, Psychotherapeuten und Rechtsanwälte, sodass eine selbständige Arbeit für Sozialarbeiter/-innen überhaupt möglich und attraktiv wird. Aber dies scheint (noch) Utopie zu sein. Aber was wären wir ohne Visionen? „Visionen sind unentbehrlich, sie beflügeln uns und lassen uns auch große Ziele erreichbar erscheinen“ (Transkription §447).

## 2.4 Zusammenfassungen der wichtigsten Ergebnisse zu Geschlechtersegregation

„Über Karriere spricht man nicht und macht sich auch keine weiteren Gedanken“; so ließe sich eine unausgesprochene, aber wirksame Regel für die Soziale Arbeit konstatieren. Frauen und Männer, welche in das Berufsfeld einsteigen, wollen ‚etwas mit Menschen machen‘ (vgl. Transkription §319). Sie beschäftigen sich in den seltensten Fällen mit den einzelnen Qualifikationen, Profilen und Karrieremöglichkeiten. Ausschlaggebender Punkt für ein Arbeitsfeld ist das Team. Sofern das Betriebsklima positiv und der Zusammenhalt in der Arbeitsgruppe gegeben ist, wird die spezielle Tätigkeit nebensächlich. Das Soziale Unternehmen bekommt familiären Charakter, in dem Konkurrenz, Ehrgeiz, Leistung und einsam-autoritäre Leitungstätigkeiten verpönt werden.

Während Männer es relativ einfach haben aufgrund des Männermangels, sich in der Sozialen Arbeit ein Tätigkeitsfeld zu erobern und unkompliziert direkt eine Spitzenposition zu ergattern, werden Frauen in ihrer Karriereentwicklung mit Hindernissen konfrontiert. Sie müssen sich – unabhängig ob mit Master oder Doktorgrad – unter Wert verkaufen, in der Hoffnung, sich an die Stelle, welche der Qualifikation entspricht, hochzuarbeiten. Der stilisierte Wert des ‚Hocharbeitens‘ scheint typisch für die Organisationskultur (vgl. Meinhold 1983, S. 85) diverser sozialer Unternehmen zu sein. Geschlechtersegregation findet vertikal und horizontal statt und der Master als formale Qualifikation vermag die ‚gläserne Decke‘ nicht zwangsläufig zu sprengen. Frauen werden auf dem Bachelorrang nicht stehen bleiben, sie werden ebenfalls den Master erwerben, um dann wiederum praktisch tätig sein zu können bzw. zu müssen, weil ihnen (vorerst) für verantwortungsvolle Tätigkeiten keine Chance gegeben wird.

Die niedrige Entlohnung Sozialer Arbeit ist Ursache für die Aufrechterhaltung geschlechtsbezogener Arbeitsteilung. So kann die Sozialarbeiterin durch Kinderbetreuung durchaus ausfallen, wenn der Partner in einem honorierten Zweig (bspw. Ingenieur) tätig ist und über ein Gehalt verfügt, mit welchem er die Familie ernähren kann. Die fehlende Standesorganisation, das diffuse Berufsbild des Sozialarbeiters/der Sozialarbeiterin trägt zum mangelnden Selbstbewusstsein und einer fragilen Identität von Sozialarbeiterinnen bei. Ein Kampf für einen angemessenen Stand ist daher kaum möglich. Die Ohnmachtsgefühle münden in Depression.

<sup>100</sup> Es handelt sich bei dem ‚neuen Selbstverständnis‘ um eine **Fokussierungsmetapher, die 3 von 4 Personen** in verschiedenen Abschnitten (§436 und §442) identifiziert haben (vgl. Anlage 2e(6) – Kernsätze und Fokussierungsmetaphern).

Hoffnung besteht einzig in einer neuen Generation von Sozialarbeiter/-innen. Diese tritt selbstbewusst in Aushandlungsprozesse ein und erkämpft für die Profession Rahmenbedingungen, die a) Soziale Arbeit möglich macht und b) ein berufliches Fortkommen der Sozialarbeiter/-innen sichert. Möglicherweise ist der Masterabschluss ein Mittel, dieses Selbstbewusstsein zu entwickeln.

Wie gestalten sich Übergänge für Masterabsolventinnen in den Beruf? Wie verläuft die Karriereentwicklung von Männern und Frauen in der Sozialen Arbeit im Detail? Wie schaffen einige Frauen in der Sozialen Arbeit den Aufstieg in Leitungspositionen besser als andere? Wie verarbeiten Sozialarbeiterinnen die Erfahrung der ‚gläsernen Decke‘? Leider können diese Fragen nicht ausreichend beantwortet werden, da der Rahmen dieser Masterarbeit ansonsten gesprengt würde. Dennoch möchte ich mich einer Beantwortung der Fragen annähern, indem ich ein Forschungsdesign entwickle. Zunächst ist zu klären, was sich hinter dem Begriff ‚Übergang‘ verbirgt. Wie kann der Übergang vom Masterstudium in den Beruf oder der Übergang von Sozialarbeiterinnen in Leitungspositionen theoretisch erfasst werden? Hierzu ein kurzer Einblick in die Übergangsforschung.

#### 3.1 Die Übergangsforschung

Die Übergangsforschung beschäftigt sich mit Übergängen, die den Lebenslauf von Menschen kennzeichnen. So gibt es Übergänge von einer Altersstufe (Kindheit, Jugend, Erwachsenenstatus), einer Tätigkeit (Ausbildung, Beruf, Rente) oder Situation (beruflicher Aufstieg) zur anderen. Der Lebenslauf hat in der Moderne den Charakter einer ‚sozialen Institution‘ angenommen und die einzelnen Lebensphasen werden zu wichtigen Ordnungsprinzipien (vgl. von Felden 2010, S. 21).

Menschen postmoderner Gesellschaften werden heute stärker gefordert, sich mit Veränderungen auseinanderzusetzen und mit Unsicherheiten und Risiken umzugehen (vgl. ebd.: 21). Zunehmende Erwerbslosigkeit durch Verminderung des Arbeitsvolumens und in Folge höhere Anforderungen an berufliche Mobilität führen nach Beck (1986) zu einer sogenannten Risikogesellschaft (vgl. ebd.: 22/23). Mit dem Begriff ‚Individualisierung‘ charakterisierte Beck (1986 zitiert nach von Felden 2010, S. 23) einen ‚neuen Modus der Vergesellschaftung‘, der dazu führe, dass die Biographien der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst werden.

Da Lebenslagen häufiger individualisiert und biographische Perspektivbildungen stärker berücksichtigt werden, gibt es eine grundlagentheoretische Forschung mit verschiedenen Blickwinkeln: Übergangsriten, Statuspassagen und Transitionen seien hier exemplarisch genannt (ebd.: S. 27).

##### 3.1.1 Übergangsriten

In archaischen Gesellschaften haben Übergangsriten die Funktion der Reproduktion des Bestehenden und der Einbindung der Menschen in Konventionen (vgl. von Felden 2010, S. 28). Übergangsriten besitzen nach van Gennep eine dreiphasige Struktur: Trennungsritus, der die Ablösephase kennzeichnet; Umwandlungsritus, der die Zwischenphase kennzeichnet, und Angliederungsritus, der integrative Funktion hat (ebd.: S. 28). „In der ersten Phase (Trennung) verweist symbolisches Verhalten auf die Loslösung eines Einzelnen oder einer Gruppe von einem früheren fixierten Punkt der Sozialstruktur, von einer Reihe kultureller Bedingungen oder von beidem gleichzeitig. In der mittleren ‚Schwellenphase‘ ist das rituelle Subjekt (‚der Passierende‘) von Ambiguität gekennzeichnet, es durchschreitet einen kulturellen Bereich, der wenig oder keine Merkmale des vergangenen oder zukünftigen Zustands aufweist. In der dritten Phase (der Angliederung oder Wiedereingliederung) ist der Übergang vollzogen. Das rituelle Subjekt – ob Individuum oder Kollektiv – befindet sich wieder in einem relativ stabilen Zustand und hat demzufolge anderen gegenüber klar definierte, sozialstrukturbedingte Rechte und Pflichten“ (Turner 1989, S. 94f. zitiert nach Felden, S. 28). Auch wenn moderne Gesellschaften diese Traditionalität nicht mehr aufweisen, so haben Übergänge diese drei Phasen behalten (vgl. von Felden 2010, S. 28).

##### 3.1.2 Statuspassage

Nach Glaser und Strauss (1971) sind Statuspassagen allgemein Veränderungen eines Zustandes (gemeint ist nicht die Hierarchie). Sie gehen von zwei Grundannahmen aus. A) Individuen in modernen Gesellschaften sind konfrontiert, ihre Übergänge mit weniger Hilfe durch soziale Regulierungen zu bewältigen und b) es gibt eine wechselseitige Abhängigkeit von veränderten individuellen Übergangsmustern und Veränderungen im Sozialgefüge (vgl. von Felden 2010, S. 29). Statuspassagen werden aktiv durch die Individuen mitgestaltet, im Gegensatz zu den starken sozialen Regulierungen der Übergangsriten. Neben standardisierten Statuspassagen wie dem Übergang von Ausbildung in

den Beruf untersuchten Glaser und Strauss auch nicht-schematisierte Passagen wie Krankheit. Eine Statuspassage zu bewältigen kann erwünscht oder unerwünscht, vermeidbar oder unvermeidbar, umkehrbar oder wiederholbar sein. Es kann den Einzelnen betreffen oder eine ganze Gruppe. Wichtig für die Bewältigung einer Statuspassage ist die Kontrolle, welche die Person über die Ereignisse hat (vgl. ebd.: 29/30). Mit Statuspassagen sind permanente Veränderungsanforderungen gemeint, unter Berücksichtigung von institutionellen und individuellen Anteilen. Statuspassagen sind nicht linear und durch eine geringere soziale Strukturierung gekennzeichnet (vgl. ebd.: 30).

### 3.1.3 Transitionen

Das Konzept der Statuspassage wird von Harald Welzer kritisiert. „Übergänger sind keine einsamen Wanderer zwischen in sich stabilen sozialen Welten“ (1993, S. 36). Durch die Individualisierung steigt die Anzahl der Passagen im Lebenslauf, während das Angebot an institutionellen Hilfestellungen für die Bewältigung vielfältiger und unübersichtlicher wird. Passagen sind permanent im Lebenslauf vertreten. Ruhepunkte gibt es nur temporär und Status ist höchstens als ‚resting place‘ verstehbar. Passagen verlaufen auch nicht singulär, sondern multipel und beeinflussen sich wechselseitig. Übergänger stehen nicht strukturierten Anpassungsvorgaben gegenüber, sondern sind mit einem diffusen Anforderungsbündel konfrontiert. Übergänge selbst können in transitorische Zusammenhänge eingebettet sein. Nicht die Transition produziert die krisenhafte Bewältigungsanforderung für das Subjekt, sondern ebenso das Ausbleiben von sozialen/individuell erwünschten Passagen (ebd.: 36). Die Konsequenz dieser Kritik ist die Entwicklung des Konzeptes der Transitionen. Der Begriff ‚Transition‘ ist günstiger als bspw. Statuspassage (Glaser & Strauss 1971), weil er die Bewegung gegenüber den Stationen hervorhebt. Es steht nicht der Übergang von einem definierten Ort zum anderen im Vordergrund, sondern das Bild, dass Bewegungssequenzen ineinander übergehen und sich überblenden (vgl. Welzer 1993, S. 37).

Grundlegend kann gesagt werden, dass es die Transitionen nicht gibt. Die Qualität des Überganges und der individuellen Antwort darauf ist abhängig von biographischen sowie situativen Bedingungen und normativen Deutungsmustern (vgl. Welzer 1993, S. 13). Als Transitionen werden sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem permanenten Wandel befindlichen Lebenslauf bezeichnet (vgl. ebd.: 37).

„**Transitionen sind soziale Prozesse**“ (ebd.: 284). Das Subjekt ist Bestandteil und bewegt sich in Beziehungsgeflechten und verändert sich darin (vgl. ebd.: 284). Die Bewegung eines Mitgliedes von einer Beziehungsgebundenheit in eine andere bringt also Veränderungsanforderungen für beide Beziehungsnetze mit sich. Bspw. Wechsel des Arbeitsteams. Beide Teams müssen sich verändern. Die Machtbalance muss neu verhandelt werden (vgl. ebd.: 285). Schematisch lassen sich die Transitionen wie folgt darstellen (siehe Abbildung 15 und 16):

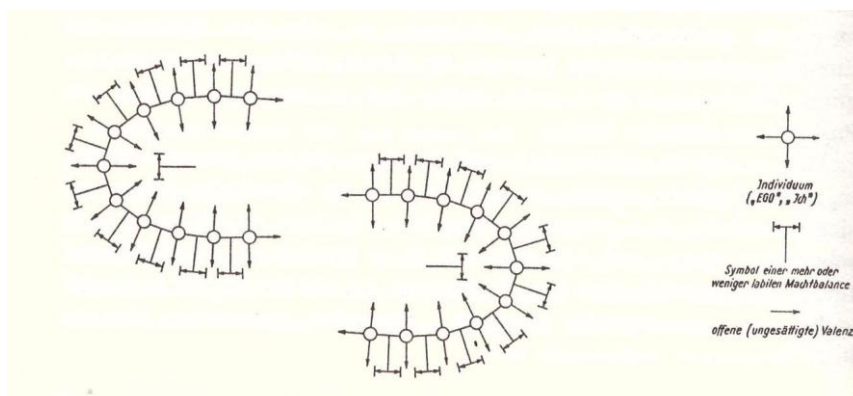


Abbildung 15: Ideale Ausgangssituation: zwei Figurationen interdependenter Individuen nach Elias 1970, S. 11 aus Welzer 1993, S. 284



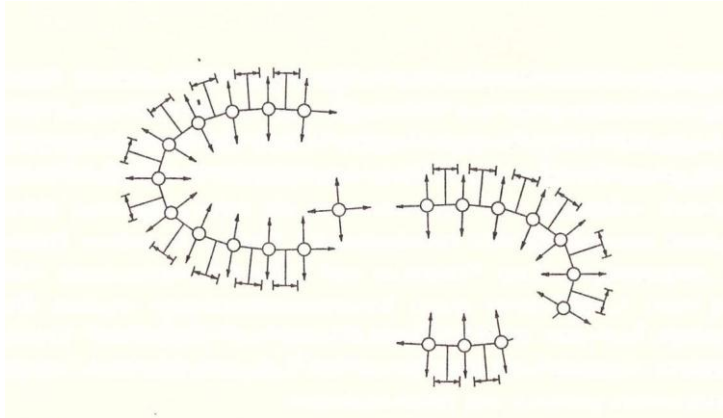


Abbildung 16: Situation infolge der Transition eines Mitglieds: Veränderung beider Figurationen aus Welzer 1993, S. 285

**„Zentrale Aufgabe innerhalb von Transitionen ist die Kompensation von Verlusten und Wiedergewinnung von bereits Erreichtem“** (ebd.: 287). Der Verlust, welcher ein Übergänger erlebt, wird meist zu wenig beachtet. Am neuen Ort muss das wiederhergestellt werden, was am alten schon einmal bestanden hat. Das kostet viel Anstrengung (ebd.: S. 287). Die Bewältigung von Transitionen beinhaltet nicht nur die Bearbeitung sich gegenwärtig stellender Aufgaben, sondern ebenfalls die Bearbeitung der Vergangenheit (vgl. ebd.: 287). Dieser Aspekt gilt für normative Übergänge (bspw. neuer Tätigkeitsbereich im Beruf) in geringerem Maße (vgl. ebd.: 300).

**„Transitionen beinhalten multiple und interdependente Partialpassagen“** (ebd.: S. 288) **und stellen multiple Anforderungen an den Übergänger/die Übergängerin** (ebd.: 290). Die Anforderungen, welche in den verschiedenen Partialprozessen gestellt sind, müssen entschlüsselt und es muss nach adäquaten Bewältigungsstrategien gesucht werden. Die Bewältigung des Übergangs ist in besonderem Maße vom Explikationsniveau, das erreicht wird, abhängig. Dafür ist wiederum entscheidend, wie weit der Übergänger/die Übergängerin Dissonanz und Unsicherheit aushalten und in welchem Maße er/sie eigene Strukturierungsleistungen erbringen kann (vgl. ebd.: 290). Normative Übergänge sind durch ein hohes Maß strukturiert und erfordern entsprechend weniger Entschlüsselungsarbeit. Aber implizite betriebliche Hierarchien, habitualisierte Handlungsabläufe bedürfen einer Entschlüsselung, bevor mit ihnen umgegangen werden kann – eine Anforderung, mit der insbesondere Berufsanfänger/-innen konfrontiert sind (vgl. ebd.: 300).

**„Individuelle Transitionen können in transitorische Kontexte eingebettet sein“** (ebd.: 291). Die Entnormierung von Übergängen im Lebenslauf ist Ausdruck davon (vgl. ebd.: 300). Gesellschaftliche Wandlungsprozesse stehen in Wechselwirkung zu individuellen Transitionsleistungen. Ändern sich die politischen Rahmenbedingungen (siehe Abschnitt 1.2.1 in Kapitel II), so hat das Auswirkung auf den Übergangsprozess einer Sozialarbeiterin in die Leitungsebene.

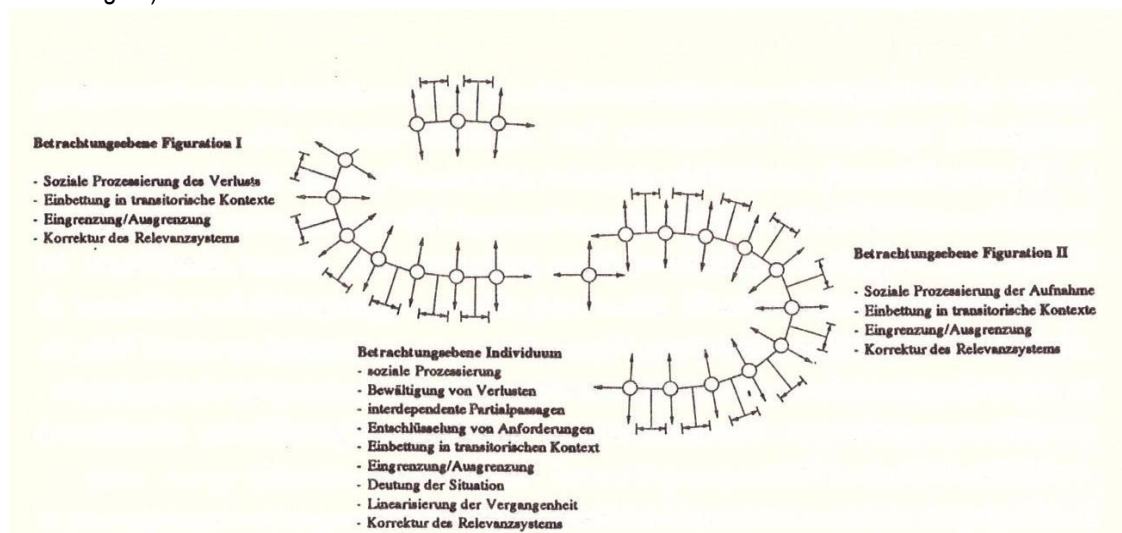
**„Transitionen konturieren sich als soziale Eingrenzungs- und Ausgrenzungserfahrungen“** (ebd.: 293). Dies beinhaltet die Problematik des Aufbaus und der Deutung neuer Sozialzusammenhänge. Zunächst wird das soziale Umfeld dichotomisch strukturiert (früher vs. jetzt), dadurch wird Orientierung erlangt. Subjektiv erfahrene oder befürchtete Ablehnung wird mit der Zeit durch die stärkere Bindung an die Herkunftsgruppe bewältigt (vgl. ebd.: 293). Für normative Übergänger/-innen gilt dieses Kriterium in geringerem Maße als etwa bei Migrant/-innen (vgl. ebd.: 300).

**„Die jeweiligen Situationsdeutungen und Veränderung dieser Deutungen sind entscheidend verlaufsrelevant“** (ebd.: 294). Normative Übergänge werden in der Weise prozessiert, dass man die Situationsdeutung bspw. von Bewerber/-innen zu ermitteln versucht, um die Erfolgsträchtigkeit ihrer beruflichen Transition abschätzen zu können. Für die Bewältigung kritischer Lebensereignisse spielen Attributionsstile und Kontrollüberzeugungen eine zentrale Rolle, die spezifische Formen von Deutungsmustern sind (vgl. ebd.: 301).

**„Die Bewältigung von Transitionen führt zu Linearisierungen der Vergangenheit“** (ebd.: 295). Die Vergangenheit wird im Verlauf der Transition nicht nur restauriert, sondern umgedeutet. Dort werden Diskontinuitäten und Brüche an den linear erzählbaren Lebenslauf angepasst (vgl. ebd.: 295). Bspw. bei Karrierebewertungen sind retrospektive Linearisierungen bereits normativ gefordert. Aber auch im Fall kritischer Ereignisse werden Handlungen nachträglich in Zusammenhang mit dem entsprechenden Ereignis gesetzt, bspw. wenn dem plötzlichen Tod eines Partners ein heftiger Streit vorausgegangen ist (vgl. ebd.: 301).

„**Transitionen sind gekennzeichnet durch Korrekturen von Relevanzlinien und durch die Entstehung neuer Daseinsthematiken**“ (ebd.: 296). Normative Übergänge als auch kritische Lebensereignisse können zu Umfigurierungen von Prioritäten und Interessen führen, welche langfristig stabil sind. Im Falle normativer Übergänge müssen bisherige Relevanzlinien korrigiert werden. Diese Korrektur orientiert sich an sozialen Vorgaben. Hingegen durch den Ausstoß aus dem Regelkreis der Normalität bei einem kritischen Lebensereignis steht ein zentrales Bewältigungsproblem im Raum. Die Korrektur von Relevanzlinien kann dann schwer sozial geteilt werden, wenn alle anderen so weitermachen wie bisher. Die Entwicklung von neuen Daseinsthematiken wird als Idealfall von transitorischen Prozessen betrachtet (vgl. ebd.: 301).

Die bildhafte Darstellung einer Transition nach Elias (1970) lässt sich nach Welzer (1993) vervollständigen (siehe Abbildung 17).



**Abbildung 17:** Zwei Figurationen nach der Transition eines Mitglieds. Aufgaben beider Figurationen und des Übergängers nach Betrachtungsebenen aus Welzer 1993, S. 299

Während der Begriff Statuspassage im sozialwissenschaftlichen Spektrum zuhause ist, so ist der Begriff ‚Transition‘ im sozialpsychologischen Feld zu verorten. Er berücksichtigt also auch psychologische Einflüsse (von Felden 2010, S. 35). Eine besonders starke Affinität besteht zur Biographie- und Krisenbewältigungsforschung (vgl. ebd.: 36). Die Transitionserfahrungen lassen sich gut mit narrativen Interviews bzw. biographischen offen gehaltenen Leitfadenterviews rekonstruieren (vgl. ebd.: 35).

### 3.2 Übergang Studium – Beruf am Beispiel der Mainzer Universitätsstudie

Heide von Felden und Jürgen Schiener untersuchten 2008 an der Universität Mainz, wie Absolvent/-innen der Studiengänge Erziehungswissenschaft und Medizin ihr Studium wahrgenommen und sie den Übergang in den Beruf erlebt haben. Sie untersuchten, ob es spezifische Haltungen gibt, die durch unterschiedliche Fachkulturen, Studiengestaltung und Arbeitsmarktsituationen bewirkt werden. Absolventenstudien arbeiten vorwiegend mit quantitativen Methoden. Um den Übergang vom Studium in den Beruf explizit herauszuarbeiten, eignen sich qualitative Methoden besser (vgl. von Felden 2010, S. 36). In der Untersuchung sind beide Methoden verbunden worden.

#### 3.2.1 Quantitative Verfahren

Der Berufseinmündungsprozess stellt einen prägenden Abschnitt im Lebenslauf von Menschen dar. Die Studie beschäftigte sich mit dem Übergang von Hochschulabsolvent/-innen in die erste Berufstätigkeit. Mittels Sequenzmusteranalyse<sup>101</sup> wird der Übergangsprozess von der Hochschule in den Arbeitsmarkt als Ganzes betrachtet. Theoretische Annahme ist, dass der spezifische Arbeitsmarkt eines studierten Faches für die Art und Dauer des Übergangsprozesses in den Beruf verantwortlich ist und nicht die klassischen arbeitsmarkttheoretischen Faktoren (Böpple 2010, S. 77/78).

<sup>101</sup> Die Sequenzmusteranalyse ist ein neues Verfahren in den Sozialwissenschaften. Eingeführt wurde es von Andrew Abbott. Durch dieses Verfahren werden ähnliche Muster von Sequenzen identifiziert (vgl. Böpple 2010, S. 82).

Die Sequenzmusteranalyse bildet den Verlauf des Berufseinstiegs monatsgenau ab. Dadurch wird es möglich, den Übergang als Transition zu betrachten. Die Transition bezieht sich zum einen auf den Wechsel von der Hochschule in die Erwerbstätigkeit und zum anderen kann dieser Übergang durch das Durchlaufen verschiedener Zustände geprägt sein und den Charakter einer Sequenz annehmen. Der Begriff ‚Transition‘ deckt beide Positionen ab (vgl. ebd.: 80/81). „Die Betrachtung der Abfolge dieser Zustände bezieht sich auf die angesprochene Individualisierung und Deinstitutionalisierung von Lebensläufen, die im Zuge dessen eine Vielzahl an Möglichkeiten bietet, diesen Übergang zu meistern. Dahingegen bleibt der reinen Betrachtung des Ereignisses des Berufseinstiegs eine differenziertere Betrachtung des Übergangs, im Sinne einer Statuspassage, verwehrt“ (ebd.: 81).

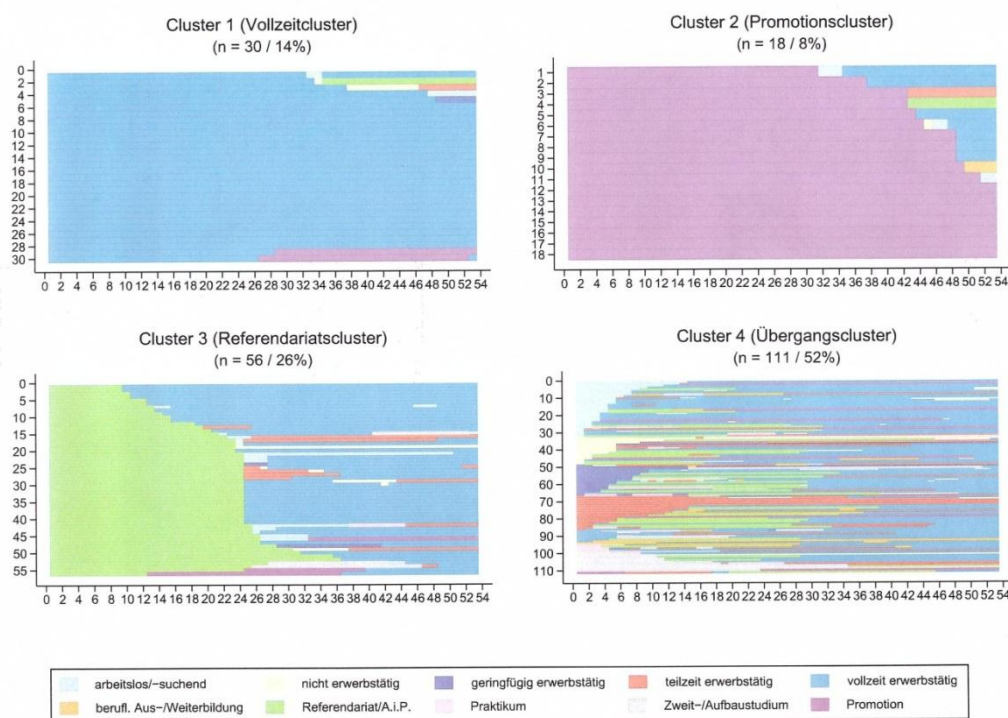
Für die Sequenzmusteranalyse konnten 215 Erwerbsverläufe von Absolvent/-innen der Johannes Gutenberg-Universität Mainz verwendet werden. Die Daten wurden mit einem standardisierten Fragebogen retrospektiv über einen Zeitraum von 53 Monaten gewonnen (vgl. ebd.: 81).

Die durchschnittliche Verweildauer in den Zuständen ‚arbeitslos/-suchend‘ und ‚nicht erwerbstätig‘ sinkt von 10% im ersten Jahr auf 4% in den nächsten 3 Jahren. Die Vollzeitbeschäftigung steigt von 25% auf 59% im Laufe von 3 Jahren. Die Verweildauer in der Promotion ist am stabilsten, da sie in der Regel 4 Jahre dauert. Praktika weisen die niedrigste Verweildauer auf. Das Phänomen der ‚Generation Praktikum‘ kann hier nicht bestätigt werden (vgl. ebd.: 83).

Zu Beginn der Befragung waren 15% der Absolvent/-innen arbeitslos, 17% konnten eine Vollzeitstelle ausfüllen, 26% gingen ins Referendariat oder waren tätig als Arzt/Ärztin im Praktikum (im Folgenden AiP). Die meisten Personen dieser Gruppe bekamen anschließend ein Beschäftigungsverhältnis. Am Ende der Untersuchung befanden sich 80% der Absolvent/-innen in einem Beschäftigungsverhältnis (vgl. ebd.: 84).

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Verweildauer einzelner Zustände konnten nicht bestätigt werden. Unterschiede zwischen naturwissenschaftlichen Fächern und geistes-, sozialwissenschaftlichen Fächern waren auf die Dauer bezogen nebensächlich. Festgehalten werden kann, dass Geistes- und Sozialwissenschaftler/-innen länger eine Teilzeitbeschäftigung ausüben und Naturwissenschaftler/-innen etwas länger promovieren<sup>102</sup> (vgl. ebd.: 86).

Nach Berechnung der Distanzen zwischen den einzelnen Sequenzen ergab die Clusteranalyse nach Ward eine 4-Cluster Lösung (siehe Abbildung 18).

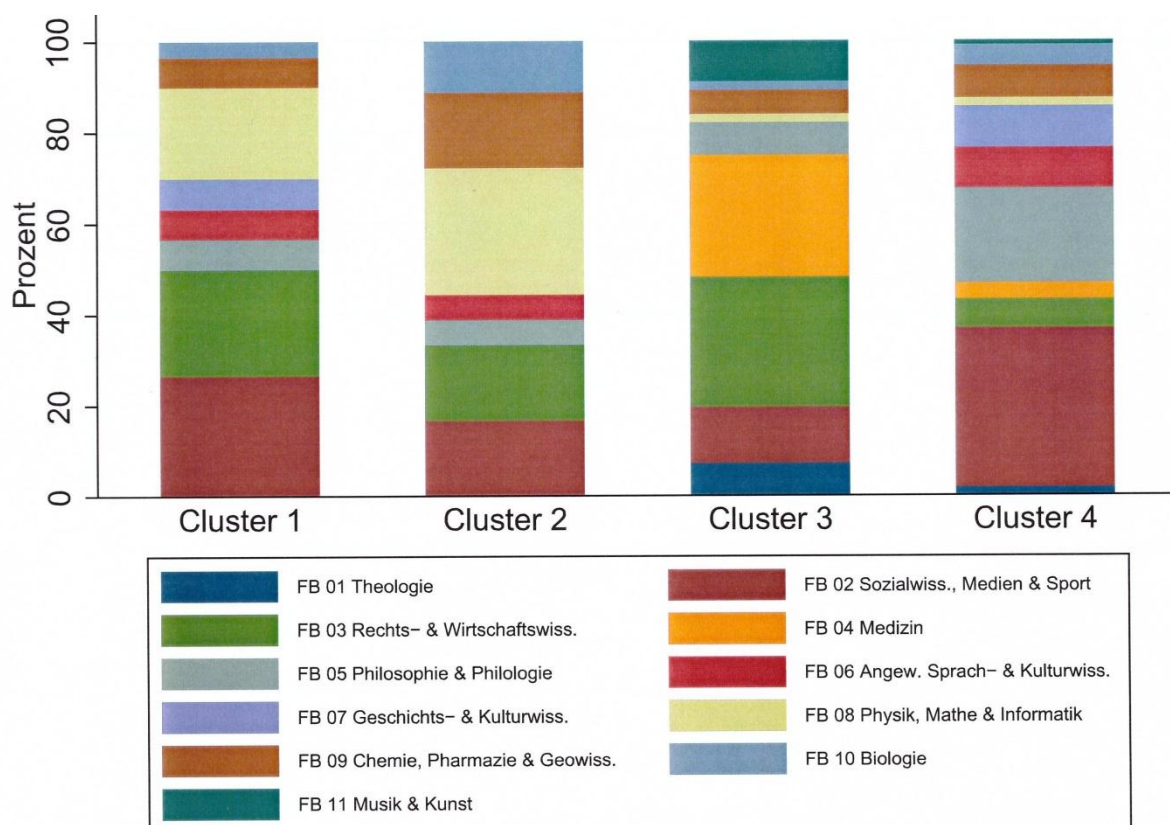


**Abbildung 18** Clusteraufteilung der Sequenzen aus <http://www.staff.uni-mainz.de/boeppld/materialien/transitionen/graphiken/SMAClusterLCP.pdf> vom 03.10.2012

<sup>102</sup> Wobei nicht klar ist, ob Geistes- und Sozialwissenschaftler/-innen eine Promotion eher abbrechen oder erst später beginnen, sodass dieser Zeitraum in der Untersuchung nicht berücksichtigt werden kann (vgl. Böpple 2010, S. 86).

Cluster 1 stellt die Personen dar, die einen direkten Übergang in die Vollzeitbeschäftigung erlebt haben (14%). Cluster 2 dokumentiert die Personen, die direkt im Anschluss des Studiums eine Promotion aufgenommen haben (8%). In Cluster 3 sind die Absolvent/-innen enthalten, die in eine Zweitausbildungsphase übergangen (Volontariat oder AiP) (26%). In Cluster 4 befinden sich die Absolvent/-innen, die eine weniger klare Übergangsstruktur aufweisen (52%). Ein direkter Übergang in die Erwerbstätigkeit scheint somit eher die Ausnahme denn die Regel zu sein. Dies kann nach Böppe (vgl. ebd.: 88) als Indiz für die Individualisierung und Pluralisierung der Statuspassagen gelten. Die Übergänge der Absolvent/-innen im 4. Cluster sind häufig durch eine anfängliche (viermonatige) Arbeitslosigkeit gekennzeichnet und werden anschließend durch Vollzeitbeschäftigung ersetzt. Die zweitgrößte Gruppe des 4. Clusters ist teilzeitbeschäftigt. Des Weiteren sind kurze Zeiträume der Nicht-Erwerbstätigkeit vorhanden, die in Zweitausbildungen münden. Geringfügige Beschäftigungen sind von kurzer Dauer und dienen zur Überbrückung der Wartezeit. Der größte Teil der Übergangsphase dauert nicht länger als 12-14 Monate und geht in Erwerbstätigkeit, Referendariat oder Promotion über (vgl. ebd.: 88).

Die prozentuale Verteilung der verschiedenen Fachbereiche auf die einzelnen Cluster kann Abbildung 19 entnommen werden.



**Abbildung 19:** Fachbereichsverteilung innerhalb der Cluster aus [http://www.staff.uni-mainz.de/boeppld/materialien/transitionen/graphiken/bar\\_FB\\_over\(Cluster\).pdf](http://www.staff.uni-mainz.de/boeppld/materialien/transitionen/graphiken/bar_FB_over(Cluster).pdf) vom 03.10.2012

Der große Anteil von Physiker/-innen, Informatiker/-innen oder auch Mathematiker/-innen in Cluster 1 ist nicht verwunderlich aufgrund der guten Arbeitsmarktlage. Ebenfalls ist der hohe Prozentsatz von Naturwissenschaftler/-innen im Promotionscluster nicht ungewöhnlich, weil in diesen Fächern eine Promotion den Normalfall darstellt, um die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Der hohe Anteil von Mediziner/-innen und Rechtswissenschaftler/-innen im Cluster 3 ist auch nicht verwunderlich, weil bei diesen Studiengängen eine Zweitausbildungsphase vorgesehen ist. Die Fächer Musik, Kunst und Theologie im Cluster 3 sind auf das Lehramt bezogen und passen deshalb in den Referendariatscluster. Cluster 4 zeigt im Vergleich zu den anderen Clustern einen deutlich höheren Anteil an Absolvent/-innen der Geistes- und Sozialwissenschaft. Diese Gruppe hat einen nicht geradlinigen Berufsstart durchlaufen (vgl. ebd.: 90/91).



Des Weiteren wurde untersucht, welche Einflussfaktoren auf die Clusterbildung wirken. Die Chance, dem Referendariatscluster anzugehören, steigt mit jeder Notenstufe schlechter um gut das Vierfache. Dabei muss beachtet werden, dass die Gruppe der Mediziner/-innen und Lehrkräfte in diesem Cluster sind und das Referendariat obligatorische Zweitausbildungsphase ist. Dennoch finden sich in diesem Cluster Personen, die genaue Berufsvorstellungen zu Beginn des Studiums haben (vgl. ebd.: 91). Die sehr gute Abschlussnote hat einen direkten Einfluss darauf, ob jemand dem Promotionscluster angehört. Haben die Personen bereits Kinder, sinkt die Chance, dem Promotionscluster anzugehören, um 89%. Kinder oder auch der Kinderwunsch führen dazu, dass Personen weniger in Bildung (Promotion) investieren (vgl. ebd.: 91/92).

Mittels der Sequenzanalyse konnte gezeigt werden, dass Faktoren für einen schnellen Berufseinstieg vor allem die fachbezogenen Berufsbilder und die standardisierten Übergänge in den Beruf anstatt arbeitsmarkttheoretische Faktoren, verantwortlich sind. Für Lehrer/-innen, Mediziner/-innen und Jurist/-innen ist der Weg in den Beruf institutionell vorgezeichnet und standardisiert. Je diffuser das Berufsbild ist, desto langwieriger gestaltet sich der Übergang (vgl. ebd.: 102). Da das Berufsbild des Sozialarbeiters/der Sozialarbeiterin ebenfalls diffus ist, ist ebenfalls ein langwieriger Übergangsprozess zu vermuten. Zumal durch den Wegfall des Anerkennungsjahres das institutionell vorgezeichnete Übergangsritual nicht mehr vorhanden ist.

### 3.2.2 Qualitative Verfahren

16 Absolvent/-innen der Medizin und des Diplomstudienganges Pädagogik wurden über ihre Erfahrungen beim Übergang vom Studium in den Beruf befragt. Das Material wurde qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Nierobisch 2010, S. 107). Exemplarisch sind die Ergebnisse der Befragung zum Übergang Studium-Beruf für die Pädagogikabsolvent/-innen dargestellt.

Für die spezifischen Berufsanforderungen fühlen sich die Pädagogikabsolvent/-innen nicht gut gerüstet. Es fehlt „handfestes Werkzeug“ (ebd.: 131). Pädagoge/-innen stehen außerdem keine formalen Praxisphasen zur Verfügung im Gegensatz zu Sozialarbeiterinnen, die das Anerkennungsjahr haben (vgl. ebd.: 132). Zusätzlich erschwert die Bandbreite der pädagogischen Professionen eine thematische Zuordnung. In der Regel finden sie ihre Arbeit in thematischen Feldern, in denen sie bereits (nebenberuflich) tätig sind (vgl. ebd.: 132) bzw. die durch Praktika, Kontakte oder auch durch Zufall erschlossen werden. Bewerbungen fruchten erst nach vier bis sechs Monaten (vgl. ebd.: 133). Pädagoge/-innen gehen eher Kompromisse hinsichtlich der Arbeitszeit, des Tätigkeitsfeldes oder der Entlohnung ein.

Formale und informelle Unterstützungssysteme (Freunde/Bekannte) spielen eine tragende Rolle bei der Stellensuche. Während bei den Mediziner/-innen der Doktorvater bzw. die Doktermutter eine exponierte Funktion erhält (vgl. ebd.: 134), werden Pädagoge/-innen von den Betreuer/-innen der Diplomarbeit nicht aktiv bei der Stellensuche unterstützt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass im Gegensatz zum medizinischen Kontext das Arbeitsfeld der Pädagogikdozierenden innerhalb der Universität liegt (vgl. ebd.: 134). Van Gennep (1986, S. 53 zitiert nach Nierobisch 2010, S. 135) stellte die elementare Funktion eines Vermittlers/einer Vermittlerin heraus. Sie dienen in archaischen Übergangsriten als Brücken- oder Verbindungsglied. Dieses Modell lässt sich auch auf den beruflichen Kontext übertragen (vgl. Nierobisch 2010, S. 135). Während Studierende der Medizin offizielle Vermittler (bspw. Doktorvater/Doktermutter) zur Verfügung haben, wenden sich Pädagogikstudent/-innen durch Nebenjobs, Praktika u. ä. direkt an potentielle Arbeitgeber. Nur circa ein Drittel der befragten Mediziner/-innen und Pädagoge/-innen erhielten ihren Job auf dem klassischen Bewerbungsweg (vgl. ebd.: 136).

Die ersten Wochen für die Pädagoge/-innen im Job sind durch den ‚Praxisschock‘ gekennzeichnet. Der Praxischock wird analysiert und biographisch als normativ eingebettet (vgl. ebd.: 137). Die fehlende formale Übergangsstruktur für Pädagogikabsolvent/-innen erschwert eine individuelle Auseinandersetzung mit dem bevorstehenden Statuswechsel. Die Zeit der Abschlussarbeit wird als isolierend und verunsichernd erlebt: nicht mehr Student/-in vs. noch nicht erwerbstätig sein (vgl. ebd.: 137). Die fehlende klare Stellenbeschreibung potenziert diese Wahrnehmung: „Also ich hatte halt während des Studiums immer so ein bisschen den Eindruck, das ist nichts Handfestes, was man da so hat; also schon alleine wie gesagt, so diese, diese Aussicht so, was ist man denn, wenn man fertig ist? Das ist denke ich, ist in dem Studienfach vielleicht ganz besonders mit so, weiß ich nicht, so Ängsten oder halt besetzt, dass man da und da ... ist auch keiner der einem das wirklich vermittelt oder es geht vielleicht auch nicht, dass man wirk-

lich so dachte ‚so da ist ein Lehramt oder da ist jemand der ist dann Betriebswirt‘, ja aber als Pädagoge, du bist kein Lehrer und du bist, was bist du denn eigentlich, wenn du fertig bist? Ja, das glaube ich, begleitet einen ja schon und ich weiß auch, dass es vielen so ging, also die jetzt mit mir studiert haben, mit denen man so einen Austausch hatte“ (Interviewperson P5 aus Nierobisch 2010, S. 138).

Die Hälfte der befragten Pädagoge/-innen arbeitet in Teilzeitstellen, die sie kombinieren müssen, um die Existenz abzusichern. Die meisten fanden im Kontext Soziale Arbeit eine Anstellung. Drei der acht Befragten müssen zusätzlich in der Erwachsenenbildung, im IT-Bereich oder in der Lernförderung für Kinder tätig sein. Diese Patchwork-Erwerbssituation wird von einem Großteil als belastend und verunsichernd empfunden (vgl. ebd.: 140/141). Für Pädagoge/-innen ist die ‚strukturelle‘ Unsicherheit nicht nur auf Teilzeitstellen und Entlohnung bezogen, sondern die Inhomogenität des Berufsfeldes verhindert die Bildung einer individuellen beruflichen Identität (vgl. ebd.: 141). Im Gegensatz zu den finanziell solide ausgestatteten medizinischen Einrichtungen im Gesundheitssystem sind viele der pädagogischen Einrichtungen finanziell an Träger (Wohlfahrtsverbände, Kirchen etc.) gebunden. Einsparungen im öffentlichen Haushalt oder Instabilität in der Wirtschaft wirken sich unmittelbar auf die Arbeitsbedingungen der Pädagoge/-innen aus (vgl. ebd.: 142). Nur zwei Pädagoge/-innen haben eine Leitungsposition erhalten. Die anderen Tätigkeiten benötigen nicht zwingend einen universitären Hochschulabschluss, was sich in der Gehaltsgruppierung widerspiegelt (vgl. ebd.: 142). „Die Unzufriedenheit mit dem Einkommen kann mit der hohen Teilzeitquote zusammenhängen, aber auch damit, dass Magister- oder Diplom-Pädagogen oft solche Positionen übernehmen, deren Bezahlung sich an einem Fachhochschul- (Sozialarbeiter / Sozialpädagoge) oder manchmal auch Fachschulabschluss (Erzieher) orientiert“ (Tillmann et al. 2008, S. 85 zitiert nach Nierobisch 2010, S. 142). Diese Mehrdeutigkeit haben Mediziner in der fachlichen Adäquanz ihrer ausgeübten Berufstätigkeit nicht (vgl. Nierobisch 2010, S. 142).

Bei der Schilderung der Ergebnisse können wir vermuten, dass die Transitionen von Sozialarbeiter/-innen in den Beruf ähnlich der geschilderten Transition von Erziehungswissenschaftler/-innen sind. Dies müsste jedoch noch genauer untersucht werden (siehe Abschnitt 3.3.3 in Kapitel IV). Die Stellenangebotsanalyse hat gezeigt, dass Stellen selten klar beschrieben werden (Erzieher, Sozialarbeiter und Pädagogen können ein und denselben Job ausüben). Sozialarbeiter/-innen müssen ebenfalls Kompromisse eingehen bzgl. der Entlohnung. Teilweise ist die Bezahlung am unteren Level orientiert (Erzieher). Außerdem hat die Gruppendiskussion gezeigt, es werden nicht immer fachlich adäquate Stellen besetzt. Die berufliche Identitätsbildung ist durch die Inhomogenität des sozialen Sektors schwer zu bilden. Die Abhängigkeit von Drittmitteln der Trägerschaft wurde ebenfalls von den Masterabsolvent/-innen in der Gruppendiskussion angesprochen.

### **3.3 Entwicklung eines weiterführenden Forschungsdesigns**

#### *3.3.1 Konzeptionelle Basis*

Die Übergangsforschung zum Einstieg in den Beruf von Hochschulabsolvent/-innen ist theoretisch in der quantitativen Lebenslaufforschung sowie der qualitativen Biographieforschung eingebettet. Während sich die Lebenslaufforschung aus einem soziologischen Blick ‚von außen‘ mit den Übergängen von Menschen beschäftigt, so steht in der Biographieforschung der Eigenblick der Menschen auf ihr Leben im Vordergrund (vgl. von Felden 2010, S. 21). Empirische Studien zum Übergang vom Studium in den Beruf konzentrieren sich im Regelfall auf den einen oder anderen Ansatz. Allerdings lässt sich Lebenslauf- und Biographieforschung gut kombinieren (vgl. von Felden/Schiener 2010, S. 7).

Die Institutionalisierung des modernen dreigeteilten Lebenslaufes in Ausbildungs-, Erwerbs- und Ruhestandsphase ist Folge, aber zugleich Bestandteil langfristiger historischer Entwicklungen zur modernen industriellen Erwerbsgesellschaft bis in die 1970er Jahre (Kohli 1985 zitiert nach von Felden/Schiener 2010, S. 8). Der moderne Lebenslauf ist reguliert durch staatliche, bildungs- und sozialpolitische Vorgaben (Brückner/Mayer 2005, Macmillan 2005 zitiert nach von Felden/Schiener 2010, S. 8). Seit der Wirtschaftskrise 1973 haben sich die Rahmenbedingungen im Zuge fortschreitenden Strukturwandels zur Dienstleistungsbeschäftigung und der beschleunigten Globalisierung grundlegend gewandelt (Buchholz et.al. 2009, Bukodi et. al. 2008 zitiert nach von Felden/Schiener 2010, S. 8). Aufgrund von Marktunsicherheiten wachsen der Flexibilisierungsbedarf in der Privatwirtschaft und der personale Abbau im öffentlichen Sektor. Theoretische und empirische Studien zur Entwicklung von Lebenslaufmustern spre-



chen seit längerem für eine Deinstitutionalisierung des Lebenslaufes und eine wachsende Entstandardisierung von Abfolge und Dauer von Lebensphasen (vgl. von Felden/Schiener 2010, S. 8).

Mit der Perspektive des standardisierten Lebenslaufes korrespondiert die Vorstellung des Überganges als normativ verallgemeinerte, selbstverständlich erscheinende Übergangsphase zwischen zwei stabilen und institutionell aufeinander bezogenen Zuständen (Studienabschluss und Stellung im Berufsleben). Hier herrscht Linearität. Eine Rückkehr ins Bildungswesen ist nicht notwendig und die Übergangsphase ist von kurzer Dauer. In Bezug auf den deinstitutionalisierten Lebenslauf werden die Bezüge zwischen Herkunfts- und Zielzustand aufgelöst. Die Übergänge werden unsicher und müssen biographisch verarbeitet werden, selbst wenn sie gelingen sollten. Ergebnisoffene Übergänge lassen sich mit einfachen Übergangskonzepten schwer erfassen. „Denn auch aus dieser Perspektive wird beim Verlassen des Bildungswesens ein Übergang erfolgen. Die Frage ist nur, in welchen Zielzustand“ (von Felden/Schiener 2010, S. 9).

Harald Welzer (1993) entwickelte in Bezug auf o. g. Diskussion ein Übergangskonzept, welches er ‚Transitionen‘ genannt hat. Unbestimmte und unsichere Übergänge im Zusammenhang von deinstitutionalisierten Lebensläufen können erfasst werden. Der Ausgangspunkt einer Transition kann zwar durch den Forschungsgegenstand (Hochschulabschluss) festgelegt sein, aber es wird auf sich aufeinander beziehende, stabile Herkunfts- und Zielzustände verzichtet (vgl. von Felden/Schiener 2010, S. 9). Aus dieser Perspektive ist der Übergang Normalität und kein stabiler Zustand. Der Begriff ‚Transition‘ eignet sich neben der Erfassung des Übergangsprozesses für die biographischen Konstruktionen des Prozesses (vgl. von Felden/Schiener 2010, S. 10).

### 3.3.2 Forschungsfragestellungen

Im Sinne des Übergangskonzeptes nach Welzer gibt es drei grundlegende Fragestellungen für eine Weiterführung des vorliegenden Masterprojekts (im Folgenden hervorgehoben).

**Wie stellt sich der Übergang vom Masterstudium in den Arbeitsmarkt als Transition dar?** Die Transition findet innerhalb diverser Spannungsverhältnisse statt. Zum einen schreibt das Fachkräftegebot Qualifizierungen im Sozialwesen vor, differenziert aber diese Forderungen in der Tiefe nicht mehr. So kann ein/e Masterabsolvent/-in eine Arbeit eines staatlich anerkannten Erziehers/einer staatlich anerkannte Erzieherin in einer Wohngruppe übernehmen. Dabei orientiert sich die finanzielle Entlohnung an dem Mindeststandard (Erzieher). Während die Ausbildung zum Bachelor in der Sozialen Arbeit häufig generalistisch angelegt ist und Bachelorabsolvent/-innen sich damit verschiedene Praxisfelder erschließen können, prädestiniert die spezifische Masterausbildung für Leitungs- und Führungsverantwortung. Gerade das Spannungsverhältnis Fachkräftemangel vs. prekäre Beschäftigungsverhältnisse wirkt sich auf den Übergangsprozess in dreifacher Hinsicht aus:

- (1) Übergang der Masterabsolvent/-innen in nicht-äquivalente Beschäftigungsverhältnisse. Um die nicht-äquivalenten Beschäftigungsverhältnisse zu definieren, beziehe ich mich auf den Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder. Ein Übergang in nicht-äquivalente Beschäftigung wäre hierbei die Zuordnung zu Gruppe E9-E12<sup>103</sup>, teilweise sogar E6-E8<sup>104</sup>.
- (2) Übergang der Masterabsolvent/-innen in äquivalente Beschäftigungsverhältnisse (E13/E14<sup>105</sup>),
- (3) Übergang der Masterabsolvent/-innen in andere Branchen. Abwanderung aus dem Sozialwesen.

**Welche heimlichen Initiationsriten spielen eine Rolle in der Besetzung von höher und hoch dotierten Stellen?** Ich vermute, die Spielregeln für den Übergang von Masterabsolvent/-innen in äquivalente Beschäftigungsverhältnisse unterscheiden sich von den Regeln für Übergänge in Arbeitsbereiche, die ein geringeres Ausbildungsniveau vorschreiben. Während für Stellen mit praktischen Tätigkeitsfeldern (z. B. Betreuung von Jugendlichen) Bewerbungen, Praktika und Anerkennungsjahr, aber auch Kontakte und Beziehungen zu Menschen aus dem jeweiligen Unternehmen klassische Initiationswege darstellen, spielen Initiationsriten wie Bewerbungen für Stellen mit administrativen-leitenden Tätigkeitsfeldern (z. B. Jugendamtsleiter/-in) nur formal eine Rolle. Zwar werden diese Stellen ebenfalls ausgeschrieben (sie müssen es tun), aber im Grunde sind die Stellen schon vor der Ausschreibung vergeben. Die Qualifikation ist auf dieser Ebene (fast) irrelevant (vgl. Transkription §243-§252). Netzwerke, die passende

<sup>103</sup> Eingruppierung von Personen mit abgeschlossener Fachhochschulausbildung (vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag\\_f%C3%BCr\\_den\\_%C3%B6ffentlichen\\_Dienst\\_der\\_L%C3%A4nder](http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag_f%C3%BCr_den_%C3%B6ffentlichen_Dienst_der_L%C3%A4nder), am 30.10.2012).

<sup>104</sup> Eingruppierung von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung, z. B. Heilerziehungspfleger/-in (vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag\\_f%C3%BCr\\_den\\_%C3%B6ffentlichen\\_Dienst\\_der\\_L%C3%A4nder](http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag_f%C3%BCr_den_%C3%B6ffentlichen_Dienst_der_L%C3%A4nder), am 30.10.2012).

<sup>105</sup> Eingruppierung von Personen mit wissenschaftlichem Hochschulabschluss (vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag\\_f%C3%BCr\\_den\\_%C3%B6ffentlichen\\_Dienst\\_der\\_L%C3%A4nder](http://de.wikipedia.org/wiki/Tarifvertrag_f%C3%BCr_den_%C3%B6ffentlichen_Dienst_der_L%C3%A4nder), am 30.10.2012).

politische Gesinnung und das ‚richtige‘ Geschlecht – und möglicherweise noch weitere Faktoren – haben in dem Fall stärkeres Gewicht. Diese Faktoren und Initiationsriten könnten systematisch analysiert werden.

**Wie gestaltet sich der Initiationsweg von Sozialarbeiterinnen (mit Masterabschluss) in verantwortungsvolle Positionen als Transition? Welche Übergangsmuster können herausgefiltert werden?** Auch in der Sozialen Arbeit existiert die ‚gläserne Decke‘. Die spannende Frage ist, wie sie durchbrochen werden kann. Ich vermute an dieser Stelle einen spezifischen Kommunikations- und Interaktionsprozess, welcher die (männlich-dominierte) Kultur einer Organisation in unlösbare Widersprüche bringt, sodass die (männlichen) Dominanzriten (kurzzeitig) an Wirksamkeit verlieren und plötzlich in der ‚gläsernen Decke‘ eine ‚Lücke‘ entsteht. Man könnte von ‚Verstörung‘ des Systems sprechen. Ein spezifischer Kommunikations- und Interaktionsprozess ‚verstört‘ den Regelkreislauf eines eingefahrenen Systems. Es kommt dadurch zu Fluktuation der Kräfte und anschließender Neuorganisation. Diese Mechanismen werden in der systemischen Familientherapie angewandt, um dysfunktionale Familiensysteme durch ‚Verstörung‘ gängiger Interaktionsabläufe zur Neuorganisation zu bewegen. Wobei es nicht voraussehbar ist, in welche Richtung sich die Systeme neuorganisieren.

### 3.3.3 Empirische Vorgehensweise<sup>106</sup>

Ausgangspunkt bilden Absolvent/-innen aus den Bachelor- und konsekutiven sowie nicht-konsekutiven Masterstudiengängen ‚Sozialarbeit/Sozialpädagogik‘ der Fachhochschulen in einem Bundesland. Es wäre sicherlich wünschenswert, eine deutschlandweite Untersuchung durchzuführen und das Fachhochschulen Sample aus dem gesamten Bundesgebiet zu rekrutieren, allerdings ist dies immer eine Frage der ökonomischen Mittel sowie des Humankapitals. Wichtig ist, zwischen vollzeit- und berufsbegleitend Studierenden zu trennen.

Explizit geht es bei der Untersuchung um Transitionen der Masterabsolvent/-innen. Dabei sollte zwischen Masterabsolvent/-innen, die konsekutiv bzw. nicht-konsekutiv sowie vollzeit- und berufsbegleitend das Studium absolviert haben, differenziert werden, um Unterschiede im Übergangsprozess feststellen zu können. Damit ein Interpretationshintergrund vorhanden ist, sollten ebenfalls die Bachelorabsolvent/-innen in die Untersuchung mit einbezogen werden, denn es könnte sein, dass sich der Übergang für Bachelorabsolvent/-innen einfacher gestaltet und diese sich sogar Verantwortungsbereiche erschließen, für welche sie – im Gegensatz zum Master – nicht ausgebildet sind.

Zunächst findet eine Datenerhebung aller Absolvent/-innen mittels standardisierten Fragebogens 4-6 Monate nach Beendigung des Studiums statt. Dabei wird um Zustimmung zur Folgebefragung gebeten. Gegenstand der Erstbefragung ist die Einstellung zum Berufsbild, die Arbeitsplatzsuche, der Erwerbsstatus und die Ziele für die berufliche Zukunft. Dabei geht es vor allem um subjektive Wahrnehmungen und Einstellungen.

Zwei bis drei Jahre später findet eine neue Datenerhebung mit den Absolvent/-innen, welche die Zustimmung erteilt haben, statt. Dabei werden standardisierte und nicht-standardisierte Datenerhebungsverfahren kombiniert, um quantitative und qualitative Aspekte der Transition zu erfassen.

Mittels eines standardisierten Fragebogens soll eine differenzierte und monatsgenaue retrospektive Erhebung des Erwerbsverlaufes der Absolvent/-innen seit Studienabschluss ermittelt werden. Ziel ist es, mittels Ereignisanalysen Einflussfaktoren der Übergangsdauer und anhand von Sequenzmusteranalysen spezifische Übergangsmuster zu identifizieren.

Die nicht-standardisierten Erhebungsverfahren beziehen sich auf zwei Samples. Dabei soll Sample A Aufschluss über Transitionen der Absolvent/-innen im Allgemeinen und Sample B spezielle Erkenntnisse über Transitionen von Sozialarbeiterinnen (mit Masterabschluss) in Leitungspositionen geben. Die Zuordnung zu den Samples wird theoretisch begründet, sie sollten kontrastreich sein, um die Spannweite möglicher Verläufe zu erfassen: Männer vs. Frauen, Bachelor vs. Master, berufsbegleitender Erwerb vs. Direktstudium, konsekutiv vs. nicht-konsekutives Studium, gelungener Übergang aus der Perspektive der Betroffenen vs. misslungener Übergang aus der Perspektive der Betroffenen.

Mit einer Teilgruppe (Sample A) von 24 Sozialarbeiter/-innen bzw. Sozialpädagoge/-innen werden leitfadengestützte<sup>107</sup> Interviews geführt – konkret bieten sich problemzentrierte<sup>108</sup> Interviews nach Witzel (1985) an. Das Sample

<sup>106</sup> In Anlehnung an das Forschungsdesign der universitären Studien Mainz (vgl. von Felden und Schiener 2010).

<sup>107</sup> Durch Leitfadengestützte Interviews ist die Interviewsituation offen gestaltet und die Sichtweise des Befragten kommt eher zur Geltung. Es gibt verschiedene Typen von Leitfadeninterviews: fokussierte, halbstandardisierte, problemzentrierte und Expert/-innen-Interview. (vgl. Flick 1995, S. 94ff.). Der gemeinsame Nenner für diese Interviews ist, dass der Interviewte frei auf mehr oder minder offen formulierte Fragen, die in einem Leitfaden zusammengefasst sind, antworten soll. Dabei entscheidet der Interviewer, in welcher Reihenfolge er die Fragen stellt, ob und wann er detaillierter nachfragen bzw. bei Abschweifungen die Ausführ-

sollte möglichst kontrastreich sein (siehe Tabelle 4). Ziel der Interviews ist es, die Interpretation der Befragten hinsichtlich ihrer Wahrnehmung der Übergangszeit, ihrer beruflichen Situation und beruflichen Identität herauszufiltern. Der Interviewleitfaden sollte ein hohes Maß an erzählgenerierenden Fragen besitzen, damit die Befragten Prioritäten in ihrer Geschichte setzen können. Der Leitfaden kann sich an die Schritte des Übergangsritus (Abschied, Orientierung, Neuanfang) anlehnen. Des Weiteren können Fragen nach Lebensumständen, Bewertung von Personen, Organisationen und Problemen sowie nach Zusammenhängen der verschiedenen Phasen Aufschluss über die Transition geben. Die Interviews können nach der Transkription inhaltsanalytisch<sup>109</sup> nach Mayring (1983) ausgewertet werden.

<b>8 Interviews Bachelorabschluss</b>	2 Frauen (Direktstudium)	2 Frauen (berufsbegleitendes Studium)	2 Männer (Direktstudium)	2 Männer (berufsbegleitendes Studium)
<b>8 Interviews mit Masterabsolvent/-innen (konsekutiv studiert)</b>	2 Frauen (Direktstudium)	2 Frauen (berufsbegleitendes Studium)	2 Männer (Direktstudium)	2 Männer (berufsbegleitendes Studium)
<b>8 Interviews mit Masterabsolvent/-innen (nicht-konsekutiv studiert)</b>	2 Frauen (Direktstudium)	2 Frauen (berufsbegleitendes Studium)	2 Männer (Direktstudium)	2 Männer (berufsbegleitendes Studium)

Tabelle 4

Mit einer weiteren Teilgruppe (Sample B) von 24 Sozialarbeiter/-innen bzw. Sozialpädagog/-innen werden erzählgenerierende<sup>110</sup> Interviews geführt. Konkret bietet sich hierbei das episodische<sup>111</sup> Interview nach Flick (1995) an. Entscheidend für die Zuordnung in das Sample ist das Ziel, eine Leitungsposition (ab E13) auszufüllen. Dieses Ziel wurde bereits mit der ersten Datenerhebung erhoben. Die zweite standardisierte Befragung eruiert, inwieweit dieses Ziel noch Bestand hat, erreicht oder nicht erreicht wurde. Zwar stehen im Fokus Frauen, welche in Leitungspositionen gelangt sind. Aber die Männer werden als Interpretationshintergrund benötigt (siehe Tabelle 5). Ziel der episodischen Interviews ist es, Aufschluss über heimliche Initiationsriten zu erhalten sowie das Erleben, Verarbeiten und Durchbrechen der ‚gläsernen Decke‘ bzw. des ‚gläsernen Fahrstuhles‘ und die Bedeutung dessen für die eigenen Biographie zu erfassen. Dabei kann sich der Leitfaden des episodischen Interviews an den Schritten des Übergangsritus (wie alles anfang, wie sich die Dinge entwickelten, was daraus geworden ist) anlehnen. Die Interviews können nach der Transkription sequenziell analysiert werden<sup>112</sup>.

rungen eindämmen soll. Eine Gefahr der Methode besteht darin, sich zu stark am Leitfaden zu orientieren und Kontextinformationen gehen dadurch verloren (vgl. Flick 1995, S. 112).

<sup>108</sup> Dieser Interviewtyp ist durch drei zentrale Kriterien gekennzeichnet. (1) die Problemzentrierung, d. h. die Orientierung findet an relevanten gesellschaftlichen Problemen statt, (2) Gegenstandsorientierung, d. h. die Methode wird am Gegenstand entwickelt, (3) Prozessorientierung. Der Leitfaden dient bei diesem Interviewtypus dazu, den Befragten einen Erzählstrang entwickeln zu lassen und bei stockendem Gespräch bzw. bei irrelevanten Themen dem Interview eine Wendung zu geben. Zentrale Kommunikationsstrategien sind ein erzählgenerierender Gesprächseinstieg, Sondierungen (um tiefer in das Thema einzudringen, werden bspw. Fragen wie ‚Was passierte da genau?‘ gestellt) und Ad-hoc-Fragen (vgl. Flick 1995, S. 105ff.).

<sup>109</sup> Die Methode ist stark an quantitativer Methodik orientiert und wird bei großen Datenmengen verwendet. Ziel ist hierbei vor allem die Reduktion des Materials anhand eines starken Reglements und die Entwicklung von Kategorien. Dabei werden die Kategorien an das Material herangetragen und nicht unbedingt daraus entwickelt (vgl. Flick 1995, S. 212 und 234).

<sup>110</sup> Erzählungen öffnen einen umfassenden und in sich strukturierten Zugang zur Erfahrungswelt des Interviewpartners, welcher nicht mittels Frage-Antwort-Schema erfasst werden kann. Konkret zu benennen ist das narrative Interview sowie das episodische Interview – das Erste basiert auf der Erzählung von Lebensgeschichten und das Zweite auf der Erzählung von konkreten Situationen, in welchen bestimmte Erfahrungen gemacht worden sind (vgl. Flick 1995, S. 115 und 129).

<sup>111</sup> Hierbei kombinieren sich Erzählungen mit situativen Kontexten. Der/die Interviewte wird aufgefordert, zur Fragestellung passende Situationen zu schildern. Dabei können auch Situationsketten thematisiert werden. Die zu erzählenden thematischen Bereiche werden mittels Leitfaden gegliedert. Somit nutzen episodische Interviews die Vorteile aus Leitfaden-Interview und narrativem Interview. Die extreme Einseitigkeit des narrativen Interviews (nicht jede/r erzählt gern ausführlich) wird von einem offenen Dialog abgelöst (vgl. Flick 1995, S. 124ff. und 147).

<sup>112</sup> Hier wird der Gestalt des Textes größere Bedeutung zugewiesen, anstatt sich von der Gestalt des Textes zu lösen und die Aussagen neu zu ordnen (bspw. Inhaltsanalyse). Dabei gibt es drei wesentliche Analysearten: (1) Konversationsanalyse – diese ist hauptsächlich an formalen Merkmalen der Interaktion interessiert, (2) die narrative Analyse – dort dient die formale Unterscheidung zwischen erzählenden und argumentierenden Passagen zur Entscheidung dafür, welche Passagen in welchem Umfang interpretative Aufmerksamkeit erhalten und wie glaubwürdig die Inhalte sind, (3) objektive hermeneutische Analyse – dort ist die formale Analyse von Texten eine nachgeordnete Ebene der Interpretation (vgl. Flick 1995, S. 218 und 231).

	<b>Berufsbegleitend studiert vs. Vollzeitstudium (direkt)</b>	<b>Berufsbegleitend studiert vs. Vollzeitstudium (direkt)</b>
<b>8 Interviews Bachelorabschluss</b>	Je 1 Frau in Leitungsposition Je 1 Frau nicht in Leitungsposition trotz Zielsetzung	Je 1 Mann in Leitungsposition Je 1 Mann nicht in Leitungsposition trotz Zielsetzung
<b>8 Interviews mit Masterabsolvent/-innen (konsekutiv studiert)</b>	Je 1 Frau in Leitungsposition Je 1 Frau nicht in Leitungsposition trotz Zielsetzung	Je 1 Mann in Leitungsposition Je 1 Mann nicht in Leitungsposition trotz Zielsetzung
<b>8 Interviews mit Masterabsolvent/-innen (nicht-konsekutiv studiert)</b>	Je 1 Frau in Leitungsposition Je 1 Frau nicht in Leitungsposition trotz Zielsetzung	Je 1 Mann in Leitungsposition Je 1 Mann nicht in Leitungsposition trotz Zielsetzung

Tabelle 5

Möglicherweise kann es Schwierigkeiten geben, das Sample B zusammenzustellen. Denn auch wenn der Studienabschluss 2-3 Jahre zurückliegt, müssen die Absolvent/-innen, welche ihre Zustimmung zur Folgebefragung gegeben haben, (noch) nicht in den oberen Leitungspositionen zu finden sein. Um dennoch Aufschluss über die Mechanismen der ‚gläsernen Decke‘ im Sozialwesen und deren Durchbrechen zu erlangen, können Sozialarbeiter/-innen (u. U. mit dem herkömmlichen Diplom) gezielt in sozialen Unternehmen gesucht und bzgl. episodischer Interviews angesprochen werden.

Den zentralen Kritikpunkt dieser Arbeit sehe ich in der Gruppendiskussion. Die Ergebnisse sind leider nicht verallgemeinerbar, da nur eine Diskussion mit berufsbegleitend, nicht-konsekutiv studierenden Masterabsolvent/-innen stattgefunden hat. Ich hatte nur eine Diskussionsrunde veranschlagt, um über diesen wenig erforschten Gegenstand ein paar Aufschlüsse, Ideen und Hypothesen formulieren zu können. Spannend und wissenschaftlich korrekt wäre es gewesen, wenn mehrere Gruppendiskussionen durchgeführt worden wären. Hier hätte man trennen können zwischen Masterabsolvent/-innen, welche direkt in Vollzeit studierten und die, welche berufsbegleitend studierten. Die 3-4 verschiedenen Gruppendiskussionen hätten miteinander verglichen werden können, um gemeinsame Erfahrungen und Phantasien, aber auch Unterschiede in den Einstellungen zu ermitteln. Der zeitliche Umfang der Durchführung und Auswertung ist nicht vorhanden gewesen. Außerdem ist der Rahmen einer Masterarbeit zu gering für eine größere Analyse. Dennoch ergänzten sich die Stellenangebotsanalyse und Gruppendiskussion. Einige Ergebnisse standen im Zusammenhang, sodass die Vermutung einer allgemeinen Erkenntnis naheliegt.

Ebenfalls wäre es wünschenswert, in einer umfassenderen Untersuchung stärker die Organisationskultur mit einzubeziehen. Diese Arbeit hat vor allem die Perspektive des Absolventen/der Absolventin vertreten. Um ein detaillierteres Bild zu erhalten, sind auch die Organisationen, in welchen Sozialarbeiter/-innen tätig sind, zu berücksichtigen. Denn an kommunikativen Aushandlungsprozessen sind mehrere Akteure beteiligt. So kann eine Organisation im Leitbild Chancengleichheit zwischen Männern und Frauen formulieren, aber die Kultur einer Organisation kann dem formalen Ansinnen widersprechen und Strategien des Gendermainstreamings implizit unterbinden. Bezogen auf die Frage, wie gelangen Sozialarbeiterinnen auf hochdotierte und verantwortungsvolle Posten, müsste die herrschende Organisationskultur in die Analyse mit einbezogen werden.

Was sollte man zusammenfassend einem Bachelorabsolvent/einer Bachelorabsolventin der Sozialen Arbeit bezogen auf die Erwerbstätigkeit bzw. auf ein weiterführendes Masterstudium raten?

Lieber Bachelorabsolvent, liebe Bachelorabsolventin,

Du hast eine formale Qualifikation in der Sozialen Arbeit erworben. Das ist gut. Denn jetzt kannst du Dich in das Berufsleben stürzen. Durch dein Zertifikat wirst du von den Trägern und Finanzgebern akzeptiert, denn es ist ganz wichtig für die Besetzung einer Stelle im sozialen Bereich, dass der formale Abschluss stimmt. Diese Formalie ist ausschlaggebend und nicht so stark die Praxiserfahrung. Es gibt sogar schon einige Stellenangebote, die sich direkt an dich wenden – meist mit der Erwähnung des alten Diplomabschlusses. Die Tätigkeitsfelder sind sehr vielfältig und die Abschlüsse werden denen nicht einheitlich zugeordnet. Du kannst Kinder oder Jugendliche betreuen, Schuldner beraten, du kannst auch Bildungsangebote für erwerbslose Menschen durchführen oder sogar schon als Kita-Leiter/-in tätig werden. Wundere dich bitte nicht, wenn Stellenangebote neben Sozialarbeiter/-innen auch Erzieher/-innen ansprechen. Du weißt, Soziale Arbeit kann doch jede/r machen, der irgendeine Ausbildung in diesem Bereich absolviert hat. Außerdem wird doch nicht viel Geld für soziale Dienstleistungen ausgegeben und da ist es doch einfacher, dich nach einem Tarif zu bezahlen, der eine abgeschlossene Berufsausbildung fordert. Apropos Tarif! Tarifizahlungen nach dem öffentlichen Dienst sind in der sozialen Arbeit äußerst selten. Die meisten Einrichtungen haben Haustarife – die schon teilweise im Niedriglohnbereich liegen. Häufig wirst du dich mit Teilzeitstellen, befristeten Stellen oder Honorarstellen zufrieden geben müssen. Die sozialen Unternehmen können doch heutzutage nicht mehr langfristig mit finanziellen Mitteln planen. Dafür musst du doch Verständnis haben! Sofern noch ein Anerkennungsjahr in deiner Ausbildung integriert ist, nutze dieses bitte unbedingt. Denn das Praxisjahr ist häufig ein standardisierter Weg in das Berufsleben. Auf diese Weise finden viele ihren ersten Arbeitgeber. Sofern du das Anerkennungsjahr nicht mehr zu Verfügung hast, wirst du dir wohl erst mal ehrenamtlich die Arbeitswelt erschließen. Du weißt, liebe deinen Nächsten ...

Gerade wenn du noch in der Luft hängst, überlegst du sicherlich, ob du ein Masterstudium der Sozialen Arbeit anschließt. Erstens kann gesagt werden, dass die Arbeitswelt zwischen den Abschlüssen derzeit nicht so richtig differenziert. Also mit dem Masterabschluss kannst du häufig ebenfalls die Jobs machen wie mit dem Bachelor. Aber Arbeitgeber finden den Mastertitel recht hübsch und mit dem einen oder anderen erstaunten Blick wirst du rechnen



können. Als Zweites ist zu bedenken, dass die Soziale Arbeit so hochqualifizierte Menschen derzeit (noch) nicht braucht (und vor allem auch nicht bezahlen kann oder will). Denn es gibt auch kaum ausgeschriebene Stellen, die sich an Masterabsolvent/-innen richten. Rein formal eröffnet dir der Master hochdotierte, verantwortungsvolle Stellen (E13 als Anhaltspunkt). Du könntest also bspw. als Jugendamtsleiter/-in oder Geschäftsführer/-in eines Trägers der Kinder- und Jugendhilfe oder als Dezernatsleiter/-innen im Sozialamt tätig sein. Hier spielt aber auch noch das Geschlecht eine Rolle. Um so einen Posten übernehmen zu können, ist es einfacher, wenn du männlich bist. Da kannst du sogar versuchen, dich direkt mit deinem Masterabschluss auf diesen Posten zu bewerben und du hättest eine Chance. Wenn du eine Frau bist, wirst du dich mit dem Masterabschluss wohl (erst mal) unter Wert verkaufen müssen und von der Basis aus kannst du dich dann hocharbeiten. Aber vielleicht entdeckst du ja auch die praktische Arbeit am Klienten als deine Berufung. Und da bleibst du halt. Frauen und Männer, beachtet bitte, dass Sozialunternehmen prinzipiell über keine Programme für Nachwuchsführungskräfte verfügen wie bspw. in der freien Wirtschaft. Geld ist immer knapp. Es muss gespart werden. Wichtig ist auch, keine Bildungsexperimente zu machen bei der Entscheidung für ein Masterstudium. Die Arbeitgeber sehen gern einen geradlinigen Lebenslauf – auch wenn wir in der sogenannten Risikogesellschaft leben, wo vieles brüchig und unvorhersehbar ist.

Der Master verspricht Vertiefung in das Fachgebiet und ist dem universitären Abschluss gleichgestellt. Die neue Hierarchie der Abschlüsse sieht ja vor, dass das ursprüngliche FH-Diplom dem FH-Bachelor und Uni-Bachelor zugeordnet ist. Und das alte Uni-Diplom ist heute auf einer Ebene mit FH-Master und Uni-Master. Mit dem Master steht dir somit recht gut die Promotion offen. Auch wenn du dir vielleicht die Frage stellst, was du mit einem Doktor in Sozialer Arbeit tun solltest. Die Disziplinwerdung ist ja noch nicht abgeschlossen. So ist es nicht schlecht, sich diese Promotionsoption durch den Master warmzuhalten. Du weißt ja nie, wohin der Weg geht. Weißt du, die berufliche Entwicklung in der Sozialen Arbeit ist mehr vom Schicksal abhängig als von dem klaren Bemühen. Gerade als Frau wirst du sicherlich manchmal das Gefühl haben, Schicksalsmächten ausgeliefert zu sein, weil du in diesem frauen-dominierten Berufszweig nicht so recht vorankommst. Das liegt aber nicht an der Masse der Frauen, sondern an der sogenannten gläsernen Decke. Irgendwann geht es nicht weiter – auch wenn du noch so tolle Qualifizierungsnachweise hast.

Natürlich bleibt dir auch der Ausstieg aus der Sozialen Arbeit. Es gibt sehr gewinnträchtige Zweige. Da lohnt sich doch noch mal eine Ausbildung! Zwar verdienst du in anderen Branchen besser, hast auch stabilere Beschäftigungsverhältnisse sowie häufig eine solide Personalentwicklungspolitik, aber auch dort wird dein Geschlecht noch mal ausschlaggebend sein, ob du irgendwann auf der Stelle stehen bleibst oder dir die Türen offen stehen.

Solltest du trotz der prekären Beschäftigungsverhältnisse der Sozialen Arbeit treu bleiben, so bringst du hoffentlich ein neues Selbstverständnis mit. Nicht: ‚Hauptsache Arbeit‘ und das Pflegen eines Helfersyndroms sollte ausschlaggebend sein, sondern du musst selbstbewusst und fordernd in die Arbeitswelt treten sowie dich mit Gleichgesinnten zusammenschließen und für eine wirkungsvolle Standesorganisation kämpfen. Dies scheint mir der einzige Weg zu sein, den ich dir raten kann.

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Meißen, 31.10.2012

Antje Mandy Hepperle

## V. Literatur- und Quellenverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2011). Fachkräftemangel in der Kinder- und Jugendhilfe. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ., <http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2011/Fachkraeftemangel.pdf>, letzter Zugriff am 24.10.2012.

Banditer, E. (2010). Der Konflikt: Die Frau und die Mutter. München: C.H. Beck-Verlag.

Bader, C. & Cremer, C. (1990). Heimerziehung – ein Arbeitsfeld ohne Berufschancen für Frauen? In: Cremer, C./ Bader, C. / Dudeck, A. (Hg.), Frauen in Sozialer Arbeit. Zur Theorie und Praxis feministischer Bildungs- und Sozialarbeit. Weinheim/München: Juventa Verlag, S.72 - 87.

Bundesagentur für Arbeit (2010). Arbeitsmarkt 2010. Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit. 58. Jahrgang. Sondernummer 2.

Bundesagentur für Arbeit (2011). Der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland – Arbeitsmarktberichterstattung. <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berichte-Broschueren/Arbeitsmarkt-fuer-Akademiker/Generische-Publikationen/Broschuere-Akademiker-2010.pdf>, letzter Zugriff: 23.03.2012

Blättner et al. (2007). Gender Mainstreaming im Bolognaprozess. Fulda: Hochschule Fulda

Brückner, M. (unbekanntes Jahr). Geschlechterverhältnisse und Soziale Arbeit – „De“- und „Re“Gendering als theoretische und praktische Aufgabe. [http://www.hawkhg.de/hochschule/media/satz\\_brueckner.pdf](http://www.hawkhg.de/hochschule/media/satz_brueckner.pdf), letzter Zugriff:12.03.2012

Borg, I. (2011). Soziale Arbeit – ein (Alp)traumjob? Bonn: Arbeitsmarkt Bildung/Kultur/Sozialwesen

Böpple, D. (2010). Berufseinmündungsprozesse von Hochschulabsolvent/innen: Ereignis- und Sequenzmusteranalyse. In: von Felden, H./Schienner, J. (Hg.), Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Springer.

Cotter et al. (2001). The glass ceiling effect. [http://bss.sfsu.edu/naff/Diversity/cotter\\_et\\_al.htm](http://bss.sfsu.edu/naff/Diversity/cotter_et_al.htm), letzter Zugriff am 05.10.2012.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (Hg.), Verfasst von Nodes, W. (2007). Masterstudiengänge für die Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhard Verlag

Ehrhardt-Kramer, A. (1993). Frauen in Leitungsfunktionen im sozialen Bereich. In: Brückner, A. (Hg.), Frauen und Sozialmanagement. Freiburg i.B.: Lambertus-Verlag.

Ehlert, G. (2012). Gender in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Perspektiven, Basiswissen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Fachhochschule Düsseldorf (ohne Jahr). Arbeitsmarkt für Masterabsolventen. [http://www.fh-duessel-dorf.de/a\\_fh/a\\_aktuelles/news/c20090414133725\\_PDF/Studienbericht\\_Arbeitsmarkt\\_fuer\\_Masterabsolventen.pdf](http://www.fh-duessel-dorf.de/a_fh/a_aktuelles/news/c20090414133725_PDF/Studienbericht_Arbeitsmarkt_fuer_Masterabsolventen.pdf), letzter Zugriff: 23.03.2012

Flick, U. (1995). Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

- Freud, S. (1986). Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten. [http://de.wikipedia.org/wiki/Der\\_Witz\\_und\\_seine\\_Bezeichnung\\_zum\\_Unbewu%C3%9Ften](http://de.wikipedia.org/wiki/Der_Witz_und_seine_Bezeichnung_zum_Unbewu%C3%9Ften), letzter Zugriff 20.07.2012
- Geenen, E. (1993). Brüche und Kontinuitäten in den Biographien von Wissenschaftlerinnen. In: Pasero, U. und Braun, F. (Hg.), Frauenforschung in universitären Disziplinen. Opladen: Leske und Budrich.
- Hasselmeier, G. (2009). Der Bachelor eine Sackgasse für Frauen? Die Übergänge von Bachelor in den Master mit Schwerpunkt auf den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern der Universität Bremen. Bremen: Universität und Zentrale Kommission für Frauenfragen.
- Haubl, R. (1994). Widerstand. In: Haubl, R. & Lamott, F. (Hg.), Handbuch Gruppenanalyse. Berlin-München: Quintessenz Verlags-GmbH.
- Hering, S. & Kruse, E. (2003). Frauen im Aufwind des Bologna-Prozesses? – Erste Hinweise zu Chancen, Risiken und Nebenwirkungen. Eine Tagungsdokumentation. <http://www.bolognaprozess-gender/uni-siegen.de>, letzter Zugriff: 11.03.2012
- Jaksztat, S. / Briedis, K. (2009). Studienstrukturreform und berufliche Situation aus Sicht des wissenschaftlichen Nachwuchses. Ergebnisse der ersten WiNbus Befragung. Hannover: HIS Hochschulinformations GmbH.
- Klein, U. & Schnabel W. (2007). Männer auf dem Weg aus der Sozialen Arbeit. WSI Mitteilungen 03/2007
- Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und –minister am 10.09.2003 in Berlin, [http://www.bmbf.de/pubRD/berlin\\_communique.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/berlin_communique.pdf), letzter Zugriff: 11.03.2012
- Kruse, E. (2004). Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor-/Mastermodell. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühn, T. & Koschel, K. (2011). Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (1998). Gruppendiskussion – Theorie & Praxis. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Langer, W. (2000). IV Methoden der empirischen Sozialforschung I. <http://www.soziologie.uni-halle.de/langer/pdf/meth1/inhaltan.pdf>, letzter Zugriff: 13.06.2012
- Meinhold, M. (1993). Sozialarbeiterinnen – Frauenkarrieren. Karrierewünsche und Aufstiegshindernisse bei Sozialarbeiterinnen im öffentlichen Dienst. Münster: Votum-Verlag
- Müller, W. (1982). Wie Helfen zum Beruf wurde – Band 1: Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1983-1945. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meyer, C. (2006). Also, als Mann im Kindergarten, die Kinderherzen fliegen einem sofort zu. Männer in Frauenberufen und ihr Beitrag zur Professionalisierung personenbezogener Dienstleistungsberufe in Erziehung, Pflege und Sozialem. [http://www.verlag-neue-praxis.de/wp-content/uploads/2009/09/Korrektur\\_Meyer.pdf](http://www.verlag-neue-praxis.de/wp-content/uploads/2009/09/Korrektur_Meyer.pdf), letzter Zugriff am 05.10.2012.
- Nierobisch, K. (2010). Studium, Übergang und Beruf: Unterschiedliche Gestaltungsformen von Pädagoginnen und Mediziner/innen. In: von Felden, H./Schiener, J. (Hg.), Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Springer.
- Nodes (2008). Staatliche Anerkennung für Sozialarbeiter darf keine Mogelpackung sein. <http://www.dbsh.de/PressemitteilungAnerkennungsbeschluss.pdf>, letzter Zugriff: 12.10.2012

- Nodes (2011). Branchenbuch grundständige Studienangebote Sozialer Arbeit. <http://www.dbsh.de/branchenbuch-soziale-arbeit-ba.pdf>, letzter Zugriff: 12.10.2012
- Rabe-Kleberg, U. (1992). Sozialer Beruf und Geschlechterverhältnis. In: Cremer, C./ Bader, C. / Dudeck, A. (Hg.), Frauen in Sozialer Arbeit. Zur Theorie und Praxis feministischer Bildungs- und Sozialarbeit. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Rehn, T. et. al. (2011). Hochschulabschlüsse im Umbruch – Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrganges 2009. Hannover: HIS Hochschulinformations GmbH
- Rödig, Dominika (2009). „Voll Prekär?“ Beschäftigungsverhältnisse in der Sozialen Arbeit. Bachelorthesis an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen, Berlin.
- Schulz von Thun F. (2010). Miteinander Reden Band II: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Schmidbauer, W. (1992). Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003). 10 Thesen zur Bachelor und Masterstruktur in Deutschland. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_06\\_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf), letzter Zugriff: 11.09.2012
- Stahl, E. (2002). Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim, Basel, Berlin: Verlagsgruppe Beltz.
- Sorg, R. (ohne Jahr). Soziale Arbeit als eigenständige fachwissenschaftliche Disziplin. Hans Pfaffenberger zum 80. Geburtstag. <http://www.sp.haw-hamburg.de/sp/standpunkt1/heft0202/SorgPfaffenberger202.pdf>, letzter Zugriff am 14.06.2012
- Von Felden, H. (2010). Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: von Felden, H./Schiener, J. (Hg.), Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Springer.
- Welzer, H. (1993). Transitionen – Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.
- Wagner, M. (2010). Familie und Beruf: Geschlechtsspezifische und fachspezifische Unterschiede von Pädagog/innen und Mediziner/innen. In: von Felden, H./Schiener, J. (Hg.), Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Springer.
- Williams, C. (ohne Jahr). The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the "Female" Professions. [http://jan.ucc.nau.edu/hdh9/e-reserves/Williams\\_-\\_The\\_glass\\_escalator\\_PDF-1.pdf](http://jan.ucc.nau.edu/hdh9/e-reserves/Williams_-_The_glass_escalator_PDF-1.pdf), letzter Zugriff am 05.10.2012
- Wöhrle, A. (1998). Spezifika und Neuverortungen. Eine Einleitung in Unübersichtliches. In: Wöhrle (Hg.), Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag.
- Zhen, Zeng (2008). Is There a Glass Ceiling Effect? Evidence from a Stock-Flow Analysis. University of Wisconsin-Madison. <http://www.ssc.wisc.edu/~zzeng/pdf/glass.pdf>, letzter Zugriff am 05.10.2012